



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS
PARA EL INCREMENTO DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES DEL
SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E 16194
“NUEVA URBANIZACIÓN”. PROVINCIA DE BAGUA.

PARA OBTENER EL GRADO DE MAGÍSTER

EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTORA:

Br. MARIA YOLANDA FONSECA MENOR.

ASESORA

DRA. DAYSI SOLEDAD ALARCÓN DÍAZ.

LINEA DE INVESTIGACIÓN

POLÍTICAS CURRICULARES

JAÉN – PERÚ

2017

PAGINA DE JURADO

**Dr. Félix Díaz Tamay
Presidente**

**Dra. Elizabet Rojas Vásquez
Secretaria**

**Dra. Daysi Soledad Alarcón Díaz
Vocal**

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Maria Yolanda Fonseca Menor, egresado (a) del Programa de Maestría en Administración de la Educación de la Universidad César Vallejo SAC. Chiclayo, identificado con DNI N° 40566692.

DECLARO BAJO JURAMENTO QUE:

1. Soy autor(a) de la tesis titulada: **ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS PARA EL INCREMENTO DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E 16194 "NUEVA URBANIZACIÓN". PROVINCIA DE BAGUA.** La misma que presento para optar el grado de: Magíster en Administración de la Educación.
2. La tesis presentada es auténtica, siguiendo un adecuado proceso de investigación, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.
3. La tesis presentada no atenta contra derechos de terceros.
4. La tesis no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
5. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni duplicados, ni copiados.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra y/o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y frente a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar a LA UNIVERSIDAD o a terceros, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causa en la tesis presentada, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello. Así mismo, por la presente me comprometo a asumir además todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para LA UNIVERSIDAD en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontraren causa en el contenido de la tesis.

De identificarse algún tipo de falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo S.A.C. Chiclayo; por lo que, LA UNIVERSIDAD podrá suspender el grado y denunciar tal hecho ante las autoridades competentes, ello conforme a la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General.

Pimentel, 26 de Noviembre de 2016

Firma:



Nombres y apellidos: María Yolanda Fonseca Menor

DNI: 40566692

DEDICATORIA

Esta tesis de todo corazón le dedico a Leonardito mi hijo, quien me acompañó durante todo este tiempo de estudios, pese a su corta edad fue tolerante conmigo y me ha permitido dar este paso importante en mi vida. Y a la vez también la dedico a la memoria de mi madre de quien estoy segura, que desde el cielo me acompaña e ilumina cada día y a mi padre por su gran ejemplo de vida y su amor incondicional. Y también a todos mis alumnos quienes me inspiran y me exigen en la búsqueda de la superación y el éxito, a mis amigos y colegas con quienes realizo labor de educar.

María Yolanda Fonseca Menor.

AGRADECIMIENTO

DIOS tú, que das sabiduría; te doy gracias, por todo lo que me das, con tu acompañamiento y bendiciones me encaminas por el buen camino.

Además, agradecer a la asesora Dra, Daysi Soledad Alarcon Diaz por su asesoramiento y disposición, dispuesta a escucharnos y guiarnos a fin de concretizar nuestra investigación, así mismo permitiendo a la Universidad César Vallejo y demostrando la perspectiva positiva que tiene frente al avance de la ciencia y tecnología.

Agradecer al director, plana docente y alumnos del nivel secundario de la Institución Educativa No. 16194, Nueva Urbanización de la ciudad de Bagua, por su apoyo y permitirme aplicar mi proyecto de investigación que ha contribuido en mejorar el nivel del incremento del vocabulario en el idioma inglés de los alumnos de esta institución.

María Yolanda Fonseca Menor.

PRESENTACIÓN

Distinguidos integrantes del jurado calificador:

Según los procedimientos para el desarrollo y sustentación de tesis de la Escuela de posgrado de la Universidad “**César Vallejo**”, y cumpliendo con todo lo estipulado en su reglamento, presento el trabajo de investigación denominado: Estrategias de lectura de textos académicos en inglés para el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la I.E 16194 “Nueva Urbanización”. Provincia de Bagua.

La investigación elaborada obedece principalmente al deseo de contribuir en el área de inglés en mejorar su vocabulario; y porque creo firmemente que sólo desde la propia experiencia se facilita la construcción del conocimiento, abogo por estrategias apoyadas en el trabajo del docente; de esta forma se puede llegar a incrementar el idioma inglés.

Espero que la presente investigación constituya un aporte teórico y práctico, y que se tome como modelo en los demás grados y en otras instituciones educativas, o para posteriores investigaciones.

Seguro del reconocimiento por la aportación de este trabajo de investigación estoy llano a recibir sus valiosas y muy significativas ayudas y opiniones que ustedes efectúen, las que se tomarán en consideración, porque los más beneficiados con todo ello son los estudiantes.

Señores integrantes del veredicto, espero entonces su respuesta luego de ser valorada y como consecuencia de ello obtenga su conformidad.

La Autora.

ÍNDICE

Página del jurado	ii
Declaración jurada	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	xii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Formulación del problema	28
1.3. Justificación	28
1.4. Antecedentes	28
1.5. Objetivos	31
1.5.1. Objetivo general	31
1.5.2. Objetivos específicos	31

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Estrategia de lectura de textos escritos	33
2.1.1. Fundamentos teóricos de la estrategia de lectura	33
2.1.2. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	37
2.2. Similitudes y diferencias entre lenguaje y música	39
2.2.1. Similitudes	39
2.2.2. Diferencias	43
2.3 Características comunes del lenguaje y de las canciones	44
2.3.1. El estudio de Tim Murphey	48
2.3.1.1 Din in the head	51
2.3.1.2. Lenguaje egocéntrico de Piaget	52
2.3.1.3. Lenguaje interior de Vygotski	52
2.4. Recursos y actividades en la enseñanza de una lengua extranjera	54
2.4.1. Recursos didácticos	54

2.4.1.1. Recursos impresos	55
2.4.1.2. Recursos audiovisuales	57
2.4.1.3. Actividades Didacticas	59
2.5. Estado de la cuestión: estudio sobre el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera	61
2.6. Ambito Linguistico	66
2.7. Desarrollo de los niveles lingüísticos	67
2.7.1. Nivel fonético – Fonologico	67
2.7.2. Nivel Gramatical	68
2.7.3. Nivel semántico	69
2.8. Desarrollo de elementos suprasegmentales	70
2.9. Desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas	72
2.10. Comprension Auditiva	73
2.11. Comprensión lectora	78
2.12. Expresion Oral	79
2.13. Espresion escrita	80
2.13.1. Ingles Britanico	81
2.13.2. Ingles estadounidense	83
2.13.3. Ingles Gales	90
2.13.4. Ingles Escoses	93
2.13.5. Ingles Irlandes	95
2.13.6. Ingles Canadiense	99
2.13.7. Ingles Jamaiquino	103
2.13.8. Ingles Australiano	106
2.13.9. Ingles Neozelandes	110
2.13.10. Ingles Sudafricano	113
2.13.11. Ingles Indio	116
2.13.12. Ingles Chino	118
2.14. Variedades Sociales	120
2.15. La enseñanza del Ingles como lengua extranjera	121
2.15.1. Paradigmas Lingüísticos	121
2.15.2. Lingüística Tradicional	121
2.15.2.1. Estructuralismo	122

2.15.2.2. Generatismo	123
2.15.2.3. Pragmatica	124
2.16. Metodos didácticos del Ingles como lengua extranjera	125
2.17. Dimensiones	126
2.17.1. Estrategias de lectura	126
2.17.2. Estrategias de reconocimiento interpretativo del vocabulario	126
2.17.3. Estatus de organización de adhesión y coherencia.	126

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis	127
3.2. Variables	128
3.2.1. Definición conceptual	128
3.2.2. Definición operacional	129
3.2.3. Operacionalización de las variables	129
3.3. Metodología	134
3.3.1. Tipo de estudio	134
3.3.2. Diseño de investigación	134
3.4. Diseño de investigación	134
3.5. Poblacion y muestra	135
3.5.1. Tecnicas de Fichaje	135
3.6. Tecnicas e instrumentos de recolección de datos	135
3.7. Validación y confiabilidad del instrumento	136
3.7.1 Métodos de análisis de datos	135
3.7.2 Primera Fase: validación y confiabilidad del instrumento	136
3.7.3 Segundo Fase: Analisis descriptivo simple	137

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y PROPUESTA

4.1. Descripción de los resultados del pre y post test	140
4.2. Discusión de los resultados	142
V. CONCLUSIONES	145
VI. SUGERENCIAS	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS	

RESUMEN

Considerando que actualmente existen dificultades para la enseñanza del inglés en el nivel secundario, dado que los docentes no cuentan con una metodología didáctica adecuada, se planteó la investigación que tuvo como objetivo: Determinar la relación que existe entre las estrategias de lectura de textos académicos en inglés en el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado "A" de Educación Secundaria de la I.E 16194 "Nueva Urbanización. Provincia de Bagua.

El marco teórico tuvo como principales referentes a Anderson, Godman, Long, Quintana, Gardner, Jhon, Stefan, Marin, Pinken, Piaget, Chomsky, Murphey y el modelo de Kintsch, Fue de tipo descriptivo correlacional, el diseño fue no experimental. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron, el test. Los mismos que contaron con la validez de tres expertos y se obtuvo una confiabilidad de 0.9 lo que significó que el instrumento se considere confiable. La muestra fue censal estuvo conformada por 50 estudiantes. La hipótesis fue Las estrategias de lectura de textos académicos en inglés se relaciona con el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. 16194 "Nueva Urbanización". Provincia de Bagua; de manera directa.

Dentro de los resultados más relevantes se destacan que Con el nivel de significación contenidos las pruebas de correlación realizadas $< 0,05$, podemos concluir que existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmar que las estrategias están relacionadas con el incremento del vocabulario

Palabras clave: Estrategias de lectura, textos académicos, vocabulario.

ABSTRACT

Considering that there are currently difficulties in the teaching of English at the secondary level, given that teachers do not have an adequate didactic methodology, the research was aimed at: To determine the relationship between strategies for reading academic texts in English in the increase of vocabulary in students of the second grade "A" of Secondary Education of IE 16194 "New Urbanization. Province of Bagua.

The theoretical framework was Anderson, Godman, Long, Quintana, Gardner, Jhon, Stefan, Marin, Pinken, Piaget, Chomsky, Murphey and the Kintsch model. It was descriptive correlational, the design was non experimental. Data collection instruments used were, the test. The same ones that had the validity of three experts and obtained a reliability of 0.9 which meant that the instrument was considered reliable. The sample was census was conformed by 50 students. The hypothesis was The strategies of reading academic texts in English is related to the increase of vocabulary in students of the second grade of Secondary Education of the I.E 16194 "New Urbanization. Province of Bagua; directly.

Among the most relevant results are that with the level of significance contained in the correlation tests performed <0.05 , we can conclude that there is enough statistical evidence to reject the null hypothesis and affirm that the strategies is related to the increase in vocabulary

Keywords: Reading strategies, academic texts, vocabulary.

INTRODUCCIÓN

En este ámbito, el **problema** de la investigación se formula de la siguiente manera: ¿En qué medida la aplicación de las estrategias de lectura de textos académicos en inglés para el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “nueva urbanización”. Provincia de Bagua?

El **objetivo principal** de esta investigación es: Determinar la relación de estrategias de lectura de textos académicos en inglés en el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “nueva urbanización”. Provincia de Bagua.

En la fase de aportar a la probable solución del problema se concibió la **hipótesis**: de lectura de textos académicos en inglés para el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “nueva urbanización”. Provincia de Bagua.

Este trabajo investigativo para una mayor visión se ha organizado en IV apartados (capítulos):

Capítulo I, llamado “Problema de investigación”, muestra minuciosamente el planteamiento del problema inherente a la resolución de problemas, percibido de la realidad internacional, nacional, regional e institucional, luego de ello está su formulación, seguidamente la justificación y sus antecedentes, finalizando dicho capítulo con sus objetivos: general y específicos trazados.

Capítulo II, titulado “Marco teórico”, están todas las teorías y nociones teóricas que dan sustento a las variables de investigación con rigurosidad científica, y por último en este acápite esta la definición de términos es decir el marco conceptual.

Capítulo III, denominado “Marco Metodológico” como primer punto está la hipótesis, seguido de la definición conceptual, operacional y su operacionalización de dichas variables, luego sigue su metodología: tipo y diseño de estudio, población y muestra, métodos utilizados, técnicas e instrumentos de recopilación y métodos de análisis de los datos obtenidos.

Capítulo IV, señala los resultados del instrumento aplicado, su discusión de los mismos.

Finalmente se expone las “conclusiones y recomendaciones” por último están los anexos.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO I: PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

1.1. Planteamiento del problema

Sin duda, en la actualidad, existe consenso entre profesionales y académicos acerca de la relevancia que la comprensión y, en definitiva, el aprendizaje a partir de textos escritos representa en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Su importancia se incrementa aún más en la educación terciaria, puesto que, de acuerdo a especialistas como Bhatia (2002, 2004) y Hyland (2004, p.15), “la interacción exitosa con textos de la disciplina constituye una vía fundamental de acceso a la misma, no solo en términos de adquisición de conocimientos específicos, sino que también en lo concerniente a la integración definitiva de los individuos a sus grupos disciplinares”. Estos planteamientos, indudablemente, enfatizan la necesidad de poseer habilidades psico-discursivas propicias para desenvolverse con éxito en el ámbito académico.

Lamentablemente, investigaciones realizadas en América Latina y particularmente en Chile, como es el caso de los trabajos desarrollados por Parodi (2007a) y Peronard (2007), revelan las serias incapacidades de los alumnos de nivel terciario al enfrentar textos escritos correspondientes a su ámbito disciplinar. Estas carencias, en términos de habilidades de comprensión, por supuesto, representan un obstáculo mayor en el recorrido de acceso a la disciplina. La situación se complejiza aún más para estos estudiantes si se considera la condición actual del inglés como lengua franca (Flowerdew & Peacock, 2001), lo que, por supuesto, transforma a esta lengua en herramienta indispensable para acceder al conocimiento especializado.

Por esta razón, en Chile, desarrollar habilidades para comprender textos académicos escritos en lengua materna se transforma en una condición necesaria pero no suficiente, especialmente cuando se toma en consideración la cantidad de material escrito en inglés que los estudiantes universitarios deben enfrentar, ya sea a través de sus textos de estudios (manuales y textos disciplinares), artículos científicos o material publicado en Internet.

Si bien este panorama resulta inquietante, los avances logrados en investigaciones centradas en el lenguaje y en su uso en ámbitos especializados permiten visualizar nuevas formas de enfrentar las dificultades y necesidades antes mencionadas. Específicamente, desde el análisis del discurso y el inglés para Propósitos Académicos (IPA) existen líneas de investigación que se han focalizado en la descripción de textos pertenecientes a diferentes registros y géneros de especialidad (Bhatia, 1993, 2004; Swales, 2001, 2004; Martin & Rose, 2007). Del mismo modo, en lo que respecta a la comprensión de textos de especialidad, existen líneas de investigación que, desde la psicolingüística (Parodi, 2007a) y la psicología del discurso (McNamara & Kintsch, 1996; McNamara, 2004; Kintsch, 1998, 2002), se han centrado en los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y el aprendizaje a partir del texto. A través de la integración de los progresos realizados en estas áreas de investigación es posible abordar el estudio de la comprensión de textos académicos escritos en inglés.

Asumiendo la relevancia, así como también la complejidad de la problemática en cuestión, en esta investigación abordamos la comprensión de textos académicos escritos en inglés. Para ello, partimos de la premisa de que este tipo de procesos presenta características generales e involucra conocimientos y habilidades que lo asemejan a cualquier proceso de comprensión de textos escritos, pero, al mismo tiempo, ostenta características particulares que lo diferencian tanto de un proceso de comprensión de textos escritos en lengua materna, como de un proceso de comprensión de textos no especializados.

“Entendemos que –en el escenario aquí descrito– un proceso de comprensión de textos académicos escritos en inglés se diferencia de un proceso de comprensión de textos escritos en lengua materna, en tanto el dominio de la segunda lengua, como variable lingüística, juega un rol fundamental”. (Alderson, 1984, 2000).

“Asimismo, entendemos que la comprensión de textos académicos se diferencia de un proceso de comprensión de textos no especializados, pues, mientras este último involucra, preferentemente habilidades, conocimientos lingüísticos y conocimientos de mundo asociados a una comunidad de habla, un

proceso de comprensión de textos académicos involucra, además, habilidades, conocimientos lingüísticos y conocimientos disciplinares específicos, asociados a una comunidad discursiva”. (Parodi, 2007, p.47)

“Con la llegada del Estructuralismo cambia la forma de enseñar las lenguas extranjeras, dando lugar al florecimiento de varios métodos”. Parkinson de Saz (1984) afirma:

“En primer lugar, el “Método Directo” propone la práctica de la lengua oral, sin recurrir a la lengua escrita, la explicación gramatical ni la traducción. Se parte de la teoría, que hoy día nadie apoya, de que aprender una lengua extranjera es igual que adquirir la lengua materna. Dado que los niños aprenden por la exposición a la lengua que se habla a su alrededor, los adultos deberían aprender una nueva lengua siguiendo el mismo procedimiento. Por ello, los profesores, a la hora de impartir las clases, sólo utilizan la lengua extranjera, y para facilitar el entendimiento también emplean imágenes y gestos. A pesar de ser un método activo, las interacciones entre profesorado y alumnado resultan bastante artificiales y fuera de contexto, careciendo de carácter comunicativo. Además, al ser un método basado en la práctica oral, el profesor es quien marca el ritmo y controla la situación del aula. Entre los defensores de este método hay que destacar a Otto Jespersen y H. E. Palmer, quienes lo extendieron por Europa. A pesar de que este método se desarrolló en los Estados Unidos, allí no fue muy relevante”. (p.16)

“Tras los fallos encontrados en los métodos anteriores para aprender con éxito una nueva lengua, con el Método Situacional”. Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) se pretende:

Organizar los contenidos lingüísticos conforme a diferentes contextos auténticos. El objetivo es introducir a los estudiantes el lenguaje empleado en determinadas situaciones reales, para así practicar qué se debe decir en situaciones concretas; no se trata tanto de aprender expresiones correctas sino adecuadas a cada momento. Entre las desventajas de este método cabe indicar la imposibilidad de clasificar todas las situaciones de la vida humana; además, el lenguaje empleado en muchas circunstancias es bastante complejo, por lo que sería muy difícil de

aprender sin una explicación gramatical previa, con la dificultad añadida de un desorden en la secuenciación del material lingüístico. (P.52-53)

“Entre los principales objetivos de este método destacan los siguientes”. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 47) afirma:

- 1) Las destrezas principales son la comprensión y expresión orales, quedando en un segundo lugar las escritas.
- 2) El lenguaje es un conjunto de hábitos, por tanto, se aprende mediante la repetición e imitación.
- 3) Las estructuras básicas de una lengua deben aprenderse de memoria.
- 4) La forma prima sobre el contenido, de ahí la importancia de la pronunciación y la gramática.

Frente al “Método Directo”, este nuevo método presenta las estructuras de forma gradual y ordenada, de forma similar a las estructuras que aparecen en el lenguaje real. Nussbaum Capdevila (1994) afirma:

Aunque no es uno de sus puntos primordiales, también hace hincapié en la necesidad de aprender vocabulario de forma contextual. No obstante, los principios estructuralistas, antes mencionados, conllevan algunas desventajas: la práctica mediante ejercicios mecánicos y repetitivos, por tanto aburridos, conducen a la pérdida de la motivación y el interés. A pesar de los inconvenientes, uno de los grandes aportes de este método a la didáctica de las lenguas fue el uso de las tecnologías modernas, como los laboratorios de idiomas. El complemento a este último método fue el “Método Audio-visual” que se empezó a emplear en Francia en los años 1950, y obtuvo gran éxito en el resto de Europa durante las décadas de 1960 y 1970. Su punto de partida es el empleo de recursos visuales (carteles, pósteres, dibujos, etc.) y auditivos (voz del profesor, grabaciones, bandas sonoras de películas, etc.) para enseñar la nueva lengua. Si en el método anterior era esencial desarrollar la comprensión y expresión orales, en el Audio-visual lo fundamental es desarrollar la capacidad de escuchar y comprender el lenguaje hablado, por lo que el nivel semántico cobra especial

importancia, ya que el lenguaje se aprende mediante la comunicación. El uso de elementos visuales y auditivos auténticos permite introducir en el aula el lenguaje empleado en la vida real y en unos determinados contextos, lo que proporciona una comprensión más global por parte del alumnado. (p.10)

“El paradigma Generativista superó al Estructuralista a lo largo de los años 1960, con sus correspondientes consecuencias en el campo de la didáctica de las lenguas”. Alcaraz Varó (1990, p.98)

“Mientras las nociones son parte de la competencia lingüística, las funciones pertenecen a la competencia comunicativa del lenguaje”. Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) afirma:

“Pero esto no quiere decir que exista una barrera entre ambos conceptos, sino todo lo contrario, pues para llevar a cabo las distintas funciones del lenguaje son necesarias unas nociones concretas. Este enfoque adquiere un gran relieve cuando el Consejo de Europa acata para la enseñanza de las lenguas extranjeras la obra de A. van Ek, *Threshold Level* (1975), en la que presenta una clasificación de las nociones y funciones”. (p.40)

De hecho, distingue seis grandes grupos de funciones (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992) afirma:

- Dar y pedir información (identificar, informar, preguntar, etc.)
- Expresar y averiguar sobre actitudes intelectuales (acuerdo, desacuerdo, denegar, aceptar, etc.)
- Expresar y averiguar sobre actitudes emocionales (satisfacción, disgusto, interés, desinterés, etc.)
- Expresar y averiguar sobre actitudes morales (excusarse, aprobar, rechazar, etc.)
- Persuadir (sugerir, invitar, avisar, etc.)
- Fórmulas de relación social (saludos, presentaciones, despedidas, etc.)

Con el paso de un paradigma a otro, la terminología varía. De hecho, en el paradigma de la Pragmática se deja de hablar de métodos para pasar a hablar de

enfoques, ya que se rechazan los modelos prescriptivos y cerrados, optando por un modelo teórico que sustenta las bases de la metodología (a saber, objetivos, contenidos, procedimientos, materiales, actividades y técnicas de aprendizaje en el aula) (Nussbaum Capdevila 1994: 87-8).

“En efecto, es bajo el paradigma de la Pragmática cuando realmente se desarrolla el “Enfoque Comunicativo”. Este enfoque se originó en Gran Bretaña a comienzos de los años 1960, a raíz del concepto de competencia comunicativa ya empleado”. Widdowson (1978, p.101) pretende “una enseñanza basada en la comunicación y en el uso de lenguaje real y auténtico. Por ello el contexto adquiere un significado especial, pues cada expresión tiene un significado determinado dependiendo del contexto”.

A continuación, exponemos las bases sobre las que se asienta un acto comunicativo real (Madrid y McLaren 1995: 196) afirma:

- 1) Toda comunicación tiene lugar en un contexto concreto.
- 2) Para que exista comunicación es necesaria la interacción y, por tanto, al menos dos participantes, de ahí las actividades en grupos o parejas.
- 3) Al comunicarnos empleamos lenguaje real y auténtico, es decir, no está simplificado.
- 4) Hay partes imprevisibles en el acto comunicativo, no todo se puede planificar.
- 5) Toda comunicación es con una finalidad (pedir/dar información, felicitar/quejarse a alguien), por lo que el interlocutor ha de reconocer la intención del hablante y contestarle adecuadamente.
- 6) La comunicación resultará positiva, no porque haya existido una interacción lingüística correcta, sino por la obtención de la información necesaria.

La competencia comunicativa (Madrid y McLaren 1995: 190-1) afirma:

El proceso que en el producto del aprendizaje, siendo la meta que los alumnos puedan comunicarse tanto de forma escrita como oral en la lengua extranjera (competencia lingüística), expresando las ideas y contenidos de forma coherente y cohesionada (competencia discursiva), sabiendo recurrir a los registros apropiados para cada situación social (competencia sociolingüística), procurando una comunicación eficiente y sin interrupciones (competencia estratégica) y, finalmente, aplicando los conocimientos de la cultura del país de la lengua extranjera (competencia sociocultural). En este enfoque se concede mayor iniciativa al alumno que en otros métodos, mientras que el profesor ha de facilitar el proceso de aprendizaje, habiendo una mayor interacción entre ambos. En resumidas cuentas, se da gran importancia a la motivación e interés de los alumnos.

“En la década de 1970 y 1980, además de la relevancia de la comunicación, se empieza a demostrar la importancia del componente afectivo en el aprendizaje de las lenguas, pues hemos de tener presente si el alumno está contento, es tímido, tiene miedo, etc”. (Alcaraz Varó 1990: 98-9).

“A saber, la enseñanza de nuevos contenidos no puede desligarse de los sentimientos y emociones, ya que son factores que influyen indiscutiblemente en el aprendizaje de una lengua. Esta preocupación por la afectividad dio lugar a nuevos métodos calificados como “Enfoques Humanistas”. Los rasgos principales de esta nueva metodología son la necesidad de cooperación y el trabajo en equipo, así como el beneficio de un ambiente relajado, elementos que resultarán en un aprendizaje más duradero y efectivo. A continuación, pasamos a ver algunos de los métodos que se incluyen bajo este enfoque”. (Alcaraz Varó 1990: 97).

James Asher creó el método “Respuesta Física Total” (*Total Physical Response* o *TPR*) (Krashen 1982) afirma:

Siendo su regla principal seguir las normas del profesor con el cuerpo (por ejemplo, si el profesor dice “stand up”, los alumnos deberán levantarse). Está comprobado que los movimientos físicos facilitan la comprensión y asimilación de la información. Los alumnos sólo hablarán cuando se sientan preparados para ello, técnica que reduce la ansiedad, puesto que no se ven en la obligación de hacerlo. Además, en este método los errores cometidos por los estudiantes se contemplan

de forma natural, es decir, como una parte más del proceso de aprendizaje; la actitud positiva y tolerante del profesorado ante estos errores es fundamental para que los alumnos continúen su aprendizaje con motivación. (p.140-142)

El “Método Silencioso” (*Silent Way*) (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992) manifiesta:

Desarrollado por Caleb Gattegno, debe su nombre a que los tiempos de silencio también forman parte del proceso de aprendizaje. Este método se basa en cómo funciona el lenguaje a nivel mental, de ahí la necesidad de tiempos de silencio (tanto en los alumnos como en el profesor) para conseguir una mejor asimilación y comprensión de la nueva lengua. No obstante, el contenido lingüístico se presenta de un modo estructuralista, pues el objetivo es el dominio de las estructuras gramaticales y la pronunciación, quedando el vocabulario relegado a un segundo plano. Entre los recursos visuales empleados están los gestos y una serie de varillas de madera de colores, que representan distintos objetos y conceptos; el uso de estas varillas permite un desarrollo de la imaginación y creatividad de los estudiantes, porque se emplean para transmitir todo tipo de información. (p. 80-82)

La aparición del método “Aprendizaje Social de la Lengua” (*Community Language Learning* o *CLL*) (Crystal 1997a) afirma:

“Se debió a la aplicación de la teoría “Counselling Learning” de Charles Curran, al ámbito de la didáctica de lenguas. El punto de partida es el análisis de las experiencias emocionales de las personas que están aprendiendo una lengua, por lo que lo importante no es el contenido lingüístico sino el apoyo a los estudiantes; de ahí que sea fundamental un ambiente relajado y de compañerismo, tratando de evitar sentimientos negativos como la rivalidad, el miedo o la inseguridad. En este método hay que destacar el papel tanto del profesor como del alumno: el primero actúa como consejero y guía, mientras que el segundo se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, decidiendo los temas a tratar”. (p.13)

El “Método Natural” fue desarrollado por Krashen y Terrell (1983) indica:

“Quienes afirmaban que se trataba de una modernización del “Método Directo”, que defendía que la lengua extranjera se puede aprender de la misma forma que se adquiere la lengua materna. Por tanto, es importante la interacción, pero

también se da por supuesto la existencia de una capacidad lingüística innata en el ser humano. Su principal objetivo es proporcionar material comprensible con contenidos de interés para los alumnos, por lo que la gramática no es el eje central, ya que de lo que se trata es de practicar la comunicación que antecede a la producción. Por ello, al principio la información provendrá de parte del profesorado, ya que los alumnos aún no habrán adquirido suficiente competencia como para participar. De hecho, no se les obligará a hablar hasta que se sientan preparados, pudiéndolo hacer tanto en la nueva lengua como en la materna. Tampoco se lleva un control exhaustivo de los errores. En la actualidad este método se sigue empleando en la enseñanza de lenguas extranjeras; por ejemplo, en España el famoso curso *Home English* está basado en esta metodología". (P.45-46)

En último lugar, tenemos el "Filtro Afectivo de Krashen". (1982) afirma: "Aunque fue discípulo de Noam Chomsky, Stephen Krashen formuló su propia teoría sobre el aprendizaje de una segunda lengua, que se cimenta en cinco hipótesis diferentes".

-“La primera hipótesis resalta la diferencia entre “aprendizaje” y “adquisición”, pues —según su autor— los adultos disponen de dos vías para desarrollar la segunda lengua: la primera sería la adquisición, proceso natural e inconsciente similar, aunque no idéntico, al de los niños cuando comienzan a hablar su lengua materna; la segunda forma de desarrollar una nueva lengua sería el aprendizaje, proceso consciente en el que se aprende la gramática de la lengua para dominarla”. Krashen y Terrell (1983, p.30). “Para Krashen en este segundo proceso, más que aprender la lengua, lo que se aprende son cosas sobre la lengua. Una de las aportaciones de esta hipótesis es que la edad para adquirir una lengua puede superar la adolescencia, a diferencia de otras teorías que afirman que sólo los niños pueden adquirir una segunda lengua”.

-“La segunda hipótesis es la del “orden natural”, es decir, resulta que el orden en el que se adquieren las estructuras gramaticales de la lengua es predecible; por ejemplo, las formas fáciles se adquieren antes que las complicadas (en el caso del inglés, concretamente en el nivel morfológico, el morfema /-s/ para formar el plural precede al de la /-s/ de la tercera

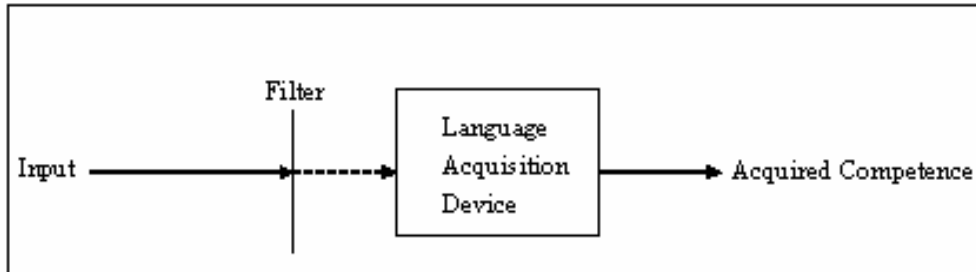
persona del singular del presente, así como a la expresión de la posesión mediante el genitivo sajón /'s/)". Krashen y Terrell (1983, p.32) afirma: "No obstante, esto no significa que todos los hablantes sigan exactamente el mismo orden en la adquisición de estructuras gramaticales, y tampoco que el orden de adquisición sea igual en la lengua materna que en una segunda lengua, aunque existen similitudes".

-“La tercera hipótesis es la de la “función monitora”, que continúa con la primera al postular que la adquisición es la responsable de la pronunciación de las primeras palabras y de la fluidez, mientras que el aprendizaje se encarga de monitorizar, es decir, de corregir lo que hemos adquirido”. Krashen y Terrell (1983). “No obstante, el papel del aprendizaje es muy limitado cuando se habla la nueva lengua, debido a la falta de tiempo (por lo que se presta más atención al contenido que a la forma), y a que no siempre se conocen las reglas que hay que aplicar”.

-“La cuarta hipótesis, conocida como la hipótesis “input”, expone que para avanzar en una segunda lengua es necesario incorporar información más allá del conocimiento que posea el estudiante de dicha lengua: “we acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i+1). This is done with the help of context or extra-linguistic information” (Krashen 1982: 21). “Esta hipótesis reclama un papel primordial para las destrezas de oír y leer en las programaciones de lengua extranjera, porque de esta forma se potencian las otras dos destrezas implícitas en el proceso de adquisición (hablar y escribir), que no se aprenden sino que se adquieren y desarrollan a través del *input* recibido”.

-“La quinta y última hipótesis es la del “filtro afectivo”, en la que se pone de manifiesto cómo los factores afectivos intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua”. Entre estos factores, Krashen (1982: 31) “destaca fundamentalmente tres: la motivación, la seguridad de la persona en sí misma y la ansiedad”. “Si las dos primeras son óptimas, el proceso de adquisición se verá reforzado; por otro lado, la ansiedad en un grado alto interferirá en el proceso, dando lugar a una paralización o empeoramiento de la adquisición, pues a pesar de que los estudiantes

comprendan el mensaje, éste puede que no llegue al mecanismo de la adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device)". Según Krashen (1982:32) el esquema de cómo funciona el filtro afectivo sería el siguiente:



“Tras este recorrido histórico a través de los distintos métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, pasamos a concluir cuáles parecen ser los principios básicos para que una metodología sea efectiva”. Krashen y Terrell (1983) afirma:

- El lenguaje recibido (*input*) debe ser comprensible para los alumnos.
- Se han de tener en cuenta las variables afectivas y la motivación.
- La necesidad del trabajo en grupos o parejas para desarrollar y adquirir la competencia comunicativa.

“Estos tres puntos se encuentran recogidos en nuestra hipótesis sobre el uso de canciones como recurso didáctico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa”. “Cada uno de ellos se correspondería con nuestros ámbitos lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico respectivamente”. Krashen y Terrell (1983, p.32)

Una perspectiva teórica integrada

“En esta investigación, concebimos la comprensión del discurso escrito como un proceso cognitivo intencionado de alta complejidad, constituido por una

serie de procesos psicodiscursivos, sustentados a su vez, en una variedad de procesamientos cognitivos de orden inferior (atención, percepción y memoria) y de orden superior (toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros)". (Krashen y Terrell 1983, p.10)

"Adherimos, así, a la idea de que a partir de la interacción de la totalidad de los procesos involucrados se genera una representación mental de la situación descrita en el texto, en base a la información textual, así como a los conocimientos previos del individuo". (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; 1998; Ibáñez, 2007a).

Reconocemos, además, que los diversos procesos involucrados en el macroproceso de comprensión no funcionan en forma secuencial ni encapsulada, sino que de manera interactiva y, generalmente, simultánea (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998, 2002; van den Broek & Gustafson, 1999). Por lo tanto, las respectivas habilidades necesarias, como la habilidad para generar inferencias o para utilizar adecuadamente el conocimiento previo involucrado pueden ser requeridas en diferentes niveles de procesamiento.

En este punto, uno de los aspectos que consideramos esencialmente relevantes es el uso del conocimiento previo, razón por la cual, entendemos que una mirada integral al fenómeno que abordamos debe incluir a los textos, sus características y, decididamente, al conocimiento que el lector y aprendiente posee al respecto. Esto pues, creemos que el uso estratégico de tal conocimiento (van Dijk & Kintsch, 1983) determinará, en gran medida, el nivel de comprensión alcanzado.

Entendemos un texto como una actualización particular de una lengua. Así, cada texto que se produce tiene lugar en una situación comunicativa específica y en un contexto general, los que determinan su configuración lingüística y estructural, a partir de un propósito, un tema y un estilo. Denominamos al correlato lingüístico del contexto de situación como registro y al correlato lingüístico del contexto general como género (Martin, 1992).

Por esta misma razón, y desde una perspectiva que surge a partir de los planteamientos de Halliday, McIntosh y Stevens (1964), creemos que cuando se

trata de la comprensión de textos académicos escritos, la relevancia asignada al dominio de la dimensión lingüística, no debe focalizarse solo en el sistema de la lengua en la cual el texto esté escrito, sino que también debe ampliarse al registro en cuestión y al género al cual el texto pertenece. Además, sostenemos que cuando se trata de procesos de comprensión de textos académicos escritos en una segunda lengua –como es en este caso el inglés– tal dominio de la dimensión lingüística involucra tanto a la lengua materna como a la segunda lengua. La relevancia de este dominio en ambas lenguas se basa en el supuesto de que el lector debiera ser capaz de transferir ciertas habilidades y conocimientos utilizados en un proceso de comprensión desarrollado en lengua materna a un proceso de comprensión en segunda lengua (Alderson, 1984; Carrell & Grabe, 2002; Grabe & Stoller, 2002).

De acuerdo a lo que hemos venido planteando, es relevante señalar que, en un proceso de comprensión de las características que hemos descrito, no creemos necesario establecer una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera. Ello debido a que, el contexto de uso de la lengua no está constituido por la cultura de un país o un grupo de países que comparten una lengua, sino, por una disciplina, entendida como una cultura particular (Hyland, 2004). Por esta razón, en este tipo de procesos, más que un dominio general del inglés, creemos fundamental poseer un dominio de los géneros y del registro que realizan los discursos en inglés que circulan en un ámbito disciplinar particular. En esta línea argumental, creemos que tal dominio del registro y de los géneros particulares que circulan en una disciplina determinada estará directamente asociado con el grado de inserción disciplinar de un individuo (Ibáñez, 2007b).

En la Institución Educativa “”, el área de inglés no está funcionando como un elemento contextualizado y apto para todos, sino más bien como un medio de selección y discriminación siendo asociada con supuestos culturales desfasados, de que hacer en el inglés. Buscan el prestigio, el temor y el orden de sus alumnos en las clases a través de convertir el área en una especie de ciencia crítica apta para genios.

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la relación de estrategias de lectura de textos académicos en inglés en el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado “A” de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “Nueva Urbanización”. Provincia de Bagua?

1.3. Justificación

Las razones que condujeron al diseño y ejecución de la presente investigación fueron entre otras, el haber observado que actualmente hay muchísimas dificultades o problemas con la que se vive a diario como producto de interrelación humana por lo que debemos darle mayor importancia.

1.4. Antecedentes

“La tesis doctoral de Tim Murphey, *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages* (1990), “cuyo tema central es el uso de las canciones *pop* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes suizos de entre once y diecinueve años de edad”, parte de varias hipótesis:

- 1) Las canciones *pop* poseen un lenguaje relativamente sencillo, repetitivo y en consecuencia más fácil de aprender.
- 2) Las canciones *pop* poseen rasgos afectivos que involucran al oyente.
- 3) El vocabulario empleado es similar al de las conversaciones.

Nosotros validaremos estas hipótesis, desde la perspectiva española, a la vez que añadiremos otras tres hipótesis nuevas:

- 1) Las canciones representan el recurso didáctico más completo para los estudiantes de Filología Inglesa, ya que en esta titulación prima el enfoque comunicativo.

- 2) El uso de canciones reduce la “ansiedad estado”, o “Foreign Language Anxiety”, aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua en el nivel universitario, dado que ésta es más pronunciada entre alumnos adultos debido a factores sociales y psicológicos.
- 3) Las canciones de música popular no sexistas son de gran valor en la formación sociocultural de futuros profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa.

“Puesto que nuestro punto de partida es el uso de la música para el desarrollo de una lengua extranjera, en primer lugar, en el capítulo 2 “Lenguaje y música”, se exponen las relaciones, así como las similitudes y diferencias entre estas dos capacidades innatas de los seres humanos”. (Hyland, 2004, p.16).

“Según las investigaciones llevadas a cabo, la capacidad musical es la primera que se desarrolla, dando paso al progreso de la capacidad lingüística, a saber, el empleo de la música favorece el desarrollo de la lengua materna. Con el avance de la neurología se ha descubierto que ambas capacidades no se encuentran localizadas en el mismo hemisferio cerebral, perteneciendo la capacidad lingüística al dominio del hemisferio izquierdo y la musical al derecho. Sin embargo, esto no quiere decir que no exista relación entre ellas; por ejemplo, para comprender las canciones (compuestas por lenguaje y música) ambas capacidades deben trabajar conjuntamente para que exista una comunicación completa”. “Asimismo, se afirma que los primeros estadios en el aprendizaje de una nueva lengua (por ejemplo, el sistema fonético) empiezan a procesarse en el hemisferio derecho, coincidiendo así pues con el lugar donde se procesa la música. Conforme a esta afirmación, el empleo de canciones facilitaría el desarrollo de una nueva lengua”. (Hyland 2004, p.51).

“Por otro lado, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, entre las que se incluyen la inteligencia lingüística y la musical, es positivo para la educación de las personas fomentar el desarrollo de todas las inteligencias”. Hyland (2004, p.61)

“De hecho, para conseguir un aprendizaje más holístico y duradero, la implicación de las emociones es fundamental, y las canciones son una forma de manifestar

sentimientos difíciles de expresar. Así, pues, las canciones son de gran valor pedagógico por su importancia en el desarrollo tanto cognitivo como afectivo de las personas, resultando una fuente de estimulación en cualquier proceso de aprendizaje”. (Hyland, 2004, p.103).

“Dado que nuestro objetivo es demostrar lo beneficioso que es el uso de canciones como un recurso didáctico en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”. Ibáñez (2007) afirma:

“En el capítulo 3 “La Enseñanza del inglés como lengua extranjera”, se comienza con un recorrido por la historia de la lingüística desde la Antigüedad hasta nuestros días, centrándonos en los tres grandes paradigmas lingüísticos que tuvieron lugar en el siglo XX: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática. Comprobaremos cómo con cada uno de ellos se ponen en práctica distintas metodologías didácticas en la enseñanza de una lengua extranjera, desde el tradicional método de Gramática-Traducción hasta el actual Enfoque Comunicativo (centrado más en el proceso que en el producto del aprendizaje). De hecho, nuestra tesis tiene como objetivo no sólo el “producto” en la enseñanza de la lengua inglesa ya que, aparte de los resultados alcanzados por los alumnos, nos interesa también el “proceso”, más orientado a valorar los procedimientos empleados en el aprendizaje”. (p.102)

“Una premisa que a menudo queda en el olvido es que al aprender una nueva lengua se aprenden también nuevos contenidos de forma comunicativa, y si estos contenidos son de interés para los alumnos, resulta una de las mejores vías para aprender esa lengua extranjera”. (Ibáñez, 2007, p.16).

“Factores como la motivación de los estudiantes, el papel colaborador del profesor y el uso de material auténtico son fundamentales según la obra *Music through Englis*”. (Jesús Muros et al. 1998: 10). “Hay que concienciar a los alumnos que ellos son parte activa en el proceso, que el aprendizaje tiene lugar no sólo cuando realizan distintas actividades didácticas propuestas por el profesorado, sino también cuando ellos mismos interactúan en el aula o proponen actividades que promuevan la comunicación y el uso real del lenguaje”.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las estrategias de lectura de textos académicos en inglés en el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado “A” de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “Nueva Urbanización”. Provincia de Bagua.

1.5.2. Objetivos Específicos

OE1. Identificar el nivel de estrategias de lectura de textos académicos en inglés en en estudiantes del segundo grado “A” de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “Nueva Urbanización”. Provincia de Bagua.

OE2. Identificar el nivel de vocabulario de inglés en estudiantes del segundo grado “A” de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “Nueva Urbanización”. Provincia de Bagua.

OE3. Determinar la relación que existe entre las estrategias de lectura de textos académicos en inglés en el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado “A” de Educación Secundaria de la I.E. 16194 “Nueva Urbanización”. Provincia de Bagua.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS EN EL INCREMENTO DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO “A” DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E 16194 “NUEVA URBANIZACIÓN”. PROVINCIA DE BAGUA

2.1.1. Fundamentos teóricos de la estrategia de lectura

“Comprensión lectora Desde la psicología cognitiva la comprensión se describe en términos de una serie de procesos o actividades y cada una tiene un resultado específico en el desarrollo del proceso global”. Kintsch (1985, 1984) afirma:

“Estos procesos son recursivos ya que se pasa de uno a otro ininterrumpidamente, se vuelve al anterior y se cambia a otro según el texto y las necesidades del que comprende. La descripción de estos procesos sirve para describir algunas de las estrategias cognitivas usadas para alcanzar la comprensión que se completa con el desarrollo de inferencias a lo largo de la lectura y el uso de estrategias meta-cognitivas de autorregulación”. (p.103)

El modelo detallado por Kintsch (1985, 1984) ofrece “un marco de referencia apropiado para este estudio y se relaciona con el propuesto” por Anderson (1983, 1985 en O'Malley and Chamot, 1990) manifiesta:

Por lo que haré referencia a ambos para definir qué se entiende aquí por comprensión lectora. Según Kintsch, comprender un texto implica: • Reconocer las palabras escritas, osea, acceder al significado de las palabras. Este proceso corresponde a lo que Anderson entiende como el nidas en la memoria de corto plazo y se inicia un análisis del código lingüístico en el que partes del texto pueden convertirse en representaciones significativas. •Construir proposiciones que son las unidades básicas de significado.

Los significados de las palabras se organizan en unidades de sentido que tienen un predicado y varios argumentos. Este es un proceso a nivel de las oraciones,

para formar estructuras que especifican las relaciones sintácticas y conceptuales entre las palabras en una frase o cláusula. (p.43)

“Esta combinación o integración de las unidades de significado para alcanzar una comprensión más amplia del texto es lo que Anderson identifica como concatenación”. Kintsch (1985, 1984) afirma:

“La combinación de las proposiciones para construir la coherencia del texto tiene que ver con recuperar las relaciones temáticas y lógicas (comparación, contraste, causa-efecto, propósito, etc.) que se presentan en el texto. Hasta aquí los procesos son primordialmente lingüísticos, porque requieren el acceso a conocimientos sobre el idioma para construir una representación del texto”. (p.53)

“Sin embargo, la comprensión también implica el acceso a conocimientos sobre el mundo que tiene el lector, y entonces se describen dos actividades más que forman parte del proceso global de lecto-comprensión”:

- Construir la macro-estructura que significa jerarquizar las proposiciones para lograr la representación de la esencia del texto, la comprensión global, que se alcanza relacionando las ideas que se derivan del texto en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos o temporales, con los conocimientos previos del lector. Anderson define este proceso como utilización, en el que la representación mental del significado del texto se relaciona con el conocimiento declarativo que se encuentra en la memoria a largo plazo del lector y puede ser de carácter lingüístico o sobre el mundo real.
- Construir el modelo de situación del texto que se da cuando el texto ha perdido su individualidad y su contenido, se ha integrado a una estructura más amplia y el lector construye en su mente un modelo del mundo descrito en el texto. En todo el proceso de comprensión los conocimientos previos del lector juegan un papel predominante. (p.59)

La lectura ha sido definida por Rosenblatt (1994, p.31) como “un proceso en el que se desarrolla una transacción entre el texto y el lector en el cual los

conocimientos previos del último se relacionan con la información provista por el texto para alcanzar la comprensión”.

“Ha intentado describir cómo se realiza el proceso de comprensión y lo explica como la construcción por parte del lector de un texto paralelo al texto leído, en el cual se interrelacionan sus conocimientos previos con las ideas del texto. Los conocimientos previos sobre las formas en que se usa el idioma en la comunicación, sobre tipos de textos, sobre temas y sobre el mundo permiten al lector ir haciendo inferencias sobre lo que lee, lo cual lo ayuda a avanzar en el proceso de comprensión”. Goodman (1994, p.36)

“Han mostrado que si el lector no logra hacer inferencias que conecten la información en el texto con conocimientos relevantes sobre el mundo, siente que no ha comprendido y tiene dificultades para recordar el contenido del texto”. (Long, et al, 1996) afirma:

En el proceso de lectura en una lengua extranjera las inferencias que permiten establecer relaciones con los conocimientos sobre el mundo cobran gran importancia, ya que el lector puede tener dificultades con el procesamiento lingüístico y aún así lograr algún grado de comprensión asistido por las inferencias que vaya creando. Es decir, puede haber dificultades para reconocer algunas palabras aisladas del texto, pero se logra construir proposiciones y relacionarlas, llegar a formar una micro-estructura y una macro-estructura del texto y construir un modelo de situación si el texto ofrece posibilidades de que se realicen inferencias adecuadas sobre el significado de las palabras desconocidas. 2.2. Categorías de análisis que definen la comprensión lectora Apartir de las categorías seleccionadas se analizará críticamente si los docentes que participan en este proyecto tienen en cuenta las distintas actividades y acciones que se desarrollan en sus clases al trabajar con textos escritos para su comprensión. (p.86)

El análisis se hará a partir de las notas del observador de las clases y de las entrevistas con los docentes. Long, et al, (1996) indica:

“Este análisis permitirá saber hasta qué punto estos dos docentes están familiarizados con lo que implica el proceso de comprensión lectora, facilitan el desarrollo de los distintos procesos o actividades, y promueven la interacción y la transacción de los lectores con el texto”. (p.530)

A continuación se detallan las categorías de análisis utilizadas para definir la comprensión lectora:

1. Identificación de propósito e idea general: “El lector identifica el propósito del texto, entendiéndose por propósito su intención comunicativa, lo cual determina el género al cual el texto pertenece”. (Swales, 1989). “Los lectores experimentados registran en su memoria las características específicas de diferentes géneros, como por ejemplo las físicas (tipografía, gráficos, títulos, organización de párrafos y subtítulos, etc.), y entonces, en un primer encuentro con el texto están en condiciones de identificar las ideas elementales y hacer alguna aproximación con respecto al propósito del texto”.

2. Identificación de proposiciones principales y secundarias: “El buen lector puede establecer una unidad temática entre las ideas o unidades de sentido, y, en la medida que fuera necesario, relacionar unas con otras de acuerdo a diferentes relaciones lógicas que el texto presente (concesión, contraste comparación, enumeración, causa-efecto, etc.)”. (Long, et al, 1996, p.85)

3. Comprensión global: “El lector logra construir el significado global que proporciona la coherencia, diferenciación y jerarquía. Se logra apreciar aquellas ideas que son centrales y prestan un sentido unitario y globalizado a lo leído”. (Long, et al, 1996)

4. Utilización de conocimientos previos para facilitar el proceso de comprensión: “El buen lector es capaz de integrar la información nueva provista por el texto a sus esquemas de conocimiento que son estructuras estables de conocimientos interiorizados”. (Quintana s.f p.21). “Este proceso le permite recordar mejor la información que recibe e ir almacenándola para que esté disponible a lo largo de

la lectura. Al mismo tiempo, las relaciones con sus conocimientos previos le permiten hacer las inferencias apropiadas que contribuyen a la comprensión”.

5. Construcción de inferencias: “Las inferencias son estrategias cognitivas que los lectores activan para comprender el texto. Son «el alma del proceso de comprensión» y se relacionan con la «habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto»”. (Quintana s.f p.21). “Los buenos lectores relacionan las pistas que el texto ofrece, la comprensión lograda hasta el momento y sus esquemas de conocimiento para arribar a un significado coherente de la parte del texto que desconocen o les causa dificultad. De esta manera avanzan en su comprensión y pueden seguir leyendo, aunque se presenten lagunas en el proceso”.

6. Adaptación de estrategias de lectura de acuerdo al propósito del lector: “La comprensión implica una compleja interacción y coordinación entre las estrategias textuales según sea el objetivo que guía la interpretación. Estas estrategias meta-cognitivas de planificación, evaluación y regulación consisten en establecer metas, evaluar si las hemos conseguido, y en caso negativo realizar medidas correctivas”. (Sánchez de Miguel, 1995). “El buen lector sabe lo que hay que hacer cuando surgen problemas de comprensión y está dispuesto a volver al texto para resolverlos. También determina lo que es importante para él según su propósito para la lectura”.

7. Identificación de la actitud del escritor: “El lector experimentado no sólo reconoce el propósito del texto sino que también identifica al escritor detrás del texto y su actitud. Esto le permite asumir una postura con respecto al mismo al confrontar las ideas del autor con las propias”. (Quintana s.f p.22)

2.1.2. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

“Según esta teoría, todos los seres humanos tenemos un gran número de capacidades innatas que se desarrollan en función de las características personales de cada individuo y de la educación recibida”. Howard Gardner (1993, p.16)

“Ellos destacan una serie de capacidades, a las que dan el nombre de “inteligencias”, que han de cumplir con una serie de normas (por ejemplo, resolver algún problema o producir elementos de valor para una cultura). En total son siete las inteligencias: la lingüística, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la cinético-corporal, la interpersonal y la intrapersonal”. Howard Gardner (1993, p.16)

Reorganizó su teoría y añadió tres inteligencias más: la naturalista, la existencial y la espiritual. Gardner (1999) afirma:

Estas inteligencias no son independientes, sino que se interrelacionan y funcionan de forma conjunta para resolver los problemas que cada persona se encuentra a diario. Mediante estas inteligencias se proporciona una visión más holística de la naturaleza humana, al mismo tiempo que se resalta la diversidad, pues cada persona presentará un desarrollo distinto de cada una de estas inteligencias. Nosotros nos centraremos en las dos primeras, ya que son las que tienen interés para esta investigación. (p.19)

“No obstante, gracias al desarrollo tecnológico, también se ha descubierto que el hemisferio derecho interviene, aunque en menor grado, en la capacidad lingüística”. (Fonseca 1999: 26-27).

La inteligencia musical, como ya se indicó al principio de este capítulo, es la primera capacidad que los seres humanos desarrollan ya que, aún estando en el interior del útero, son capaces de distinguir los sonidos que se producen en el exterior. Existen una serie de estudios que avalan esta teoría: Olds (1985), Crade y Lovett (1988), Hepper (1988) y Lecanuet (1996).

Así, pues parece ser que ritmo y entonación “son dos componentes básicos que todo ser humano es capaz de discernir. [...] estos dos elementos [...] son los que también Feu y Piñero (1992) señalan como los soportes centrales del lenguaje”. (citado en Fonseca 1999: 26).

En resumidas cuentas, tanto el lenguaje como la música son capacidades que surgen cuando se practican o ejercitan. Jane Arnold y Carmen Fonseca (2004) afirma:

“Por tanto, como indica Gardner, el uso de las canciones en la enseñanza de una lengua extranjera puede ser muy efectivo para fomentar en el alumnado el desarrollo de las inteligencias (principalmente, la musical y la lingüística), que él

considera fundamentales en la formación y educación de toda persona. Prácticamente en su totalidad, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, concluyendo que es posible motivar a los alumnos mediante actividades que estimulen y hagan funcionar las diferentes inteligencias”. (p.43)

“De esta forma se consigue un aprendizaje más profundo y duradero, que servirá al estudiante no sólo en la clase de lengua sino en otras facetas de su vida. Por ello, para estas autoras la clase de lengua extranjera no debe limitarse a desarrollar la competencia lingüística o la comunicativa, sino que es necesario y positivo fomentar todas las inteligencias para formar a la clase de ciudadanos que la sociedad actual demanda”. Jane Arnold y Carmen Fonseca (2004, p.67)

2.2 Similitudes y diferencias entre lenguaje y música

2.2.1 Similitudes

“Para empezar, cabe recordar que tanto la música como el lenguaje son dos características universales, exclusivas de la especie humana. Es más Phillip V. Tobias, profesor de Anatomía y Biología Humana, señala que tanto en el lenguaje como en la música subyacen componentes genéticos”. (Punset 2005: 223).

Partiendo de esta misma premisa. Diana Deutsch (Punset 2005: 247-8).
Afirma:

Podría existir un paralelismo entre la “teoría del período crítico” formulada para el lenguaje y la percepción musical; de igual forma que las principales características del lenguaje se desarrollan en los tres primeros años de vida de una persona, la música que se escucha de pequeño puede ser determinante para el desarrollo de la percepción musical cuando se es adulto. Esta autora incluso va un paso más allá y apunta que la música de una comunidad se asemeja a su lengua, de ahí que las canciones posean características propias del lenguaje empleado por el conjunto de hablantes. (p.19)

“*The Musical Mind*, también intenta descubrir paralelismos entre la música y el lenguaje. Para ello parte de la teoría lingüística de Chomsky, y evalúa las

similitudes entre ésta y la teoría del musicólogo alemán Heinrich Schenker”. John Sloboda (1987) afirma:

“La similitud más llamativa es la existencia de una “deep structure” que subyace a la “surface structure” (lo que se pronuncia o se ve escrito, la frase o secuencia musical en sí); la estructura profunda sería como un ente abstracto del que surge la superficial aplicando unas normas de transformación. Gracias a estas estructuras, la posibilidad de generar combinaciones nuevas es infinita e ilimitada en ambas disciplinas, pudiéndose crear tanto oraciones como composiciones musicales que no se han oído antes”.

Para Sloboda (1987: 17-65) otras semejanzas entre música y lenguaje son las siguientes:

- 1) Los niños aprenden ambas capacidades casi de forma natural, al estar expuestos a las mismas, y van progresando de forma análoga a medida que van creciendo.
- 2) Tanto la música como el lenguaje comparten el mismo medio: el audiovocal.
- 3) El lenguaje posee un sistema escrito, la música un sistema de notación, ambos requieren que la persona sepa interpretarlos.
- 4) De igual forma que cada cultura posee su propia lengua, también posee su propia música.
- 5) El lenguaje engloba esencialmente tres componentes: fonología (se centra en las unidades básicas de sonido), sintaxis (normas para combinar las palabras) y semántica (forma en la que se asigna el significado a las secuencias de sonido); la música parece compartir estos tres elementos, pudiéndose hablar de fonología musical, sintaxis musical y semántica musical.

En este último punto también se han centrado otros investigadores. Steven Pinker (1997: 529) afirma:

Para quien tanto la música como el lenguaje comparte una Gramática Universal, del mismo modo que todas las lenguas del mundo se ajustan a la Gramática Universal expuesta por Noam Chomsky, todas las expresiones musicales se ajustan a una Gramática Musical Universal. Esta comparación partió del compositor Leonard Bernstein, quien en *The Unanswered Question*, intentaba aplicar las ideas lingüísticas de Chomsky al ámbito de la música. (p.12)

Su equipo, del Instituto Max Planck de Ciencias del Cerebro Humano y de la Cognición de Leipzig. Stefan Koelsch (2004) afirman que:

“La música y el lenguaje comparten el aspecto semántico, por lo que se puede hablar de semántica musical (basada en la semántica lingüística, aunque no se trata de la misma). Este científico alemán llevó a cabo un experimento en el que pidió a una serie de voluntarios, sin formación musical ni conocimiento de los pasajes musicales, que asociaran dichos pasajes (cuyos autores dejaron por escrito lo que significaban para ellos cuando los compusieron) con una serie de palabras; el resultado no fue en absoluto arbitrario, sino que el cerebro evaluó las palabras por su coherencia semántica con el pasaje musical (por ejemplo, un extracto de Strawinsky que se puede catalogar como *ferviente*, se relacionó semánticamente con el adjetivo *rojo*; ciertamente cuando algo es ferviente es porque se relaciona con el calor o el fuego, que es de color rojo”. (p.15)

Por su lado, David Crystal (1997b: 355) describe cómo “la invención, por parte del músico francés Jean Francois en el siglo XIX, del famoso lenguaje musical Solresol” se aplicó al lenguaje para crear una lengua universal:

Solresol, or “Langue Musicale Universelle”, was based on the principle that the tones of music, as named in the seven-note diatonic scale (do, re, mi, fa, sol, la, si), could be used as the elemental syllables of a universal language. Two-note combinations were used for grammatical words, e.g. si “yes”, do “no”, re “and”, dore “I,” domi “you.” Common words used three-note combinations, e.g. doredore “time” [...]. Over 9,000 five-note combinations were used for the names of animals, vegetables, and minerals. Semantic opposites were often expressed by reversing the order of syllables, e.g. misol “good” vs solmi “evil.” (p.10)

“Aunque este lenguaje fue muy popular a mediados del siglo XIX, debido a su dificultad de aprendizaje y al límite de sonidos, no prosperó como lenguaje internacional”. (Marín 1982: 420).

“Tanto en la música como en el lenguaje, la descodificación del mensaje (y, por tanto, la transmisión del contenido emocional y semántico) depende de la entonación, del contorno melódico, de acentos, de cambios en intensidad y velocidad y de la forma de expresión”. (Marín 1982: 470).

Lo mismo opina Edna Weale (1997): “A language is spoken in a series of sound patterns which are comparable to music in the sense that speech has meaning if it has the right tempo, vibrations, key, inflections and timbre. The more of these qualities the speech has, the easier it is for the interpreter to reproduce it in another language”. (Marín 1982: 470).

“La música y lenguaje comparten algunos rasgos. El lenguaje toma prestado de la música una serie de términos (*piano, forte, crescendo, etc.*) para describir y analizar características suprasegmentales. Del mismo modo, algunos músicos han utilizado estudios suprasegmentales del lenguaje para catalogar los atributos de la voz; un proceso que muestra este tipo de análisis es el que graba la voz de una persona atendiendo a criterios lingüísticos como el dialecto que habla, la edad, la cualidad de la voz, etc”. David Crystal (1997b: 175)

“Por último, la habilidad musical y la producción del lenguaje implican estructuras muy complejas y funciones multimodales (como la perceptiva, la memorística, la léxica y la motora), por lo tanto ambas capacidades siempre se manifiestan junto con otras funciones. Por ejemplo, a la hora de cantar la memoria se pone en funcionamiento, ya que siempre somos capaces de recordar una canción o parte de ella”. David Crystal (1997b: 176)

Por otro lado, la capacidad motora se activa cuando bailamos al ritmo de lo que está sonando:

“Rhythm is the universal component of music. [...] People dance, nod, shake, swing, stride, clan, and snap to music, and that is a strong hint that music taps into the system of motor control” (Pinker 1997). “No obstante, esta capacidad también es esencial cuando hablamos, ya que parte de la información se

comunica con el lenguaje corporal, es decir, con gestos faciales o movimientos de manos y cuerpo”.

2.2.2 Diferencias

Según Marín (1982: 470-471), “el lenguaje es en gran medida un sistema simbólico referencial que representa nuestro conocimiento del mundo [...] las palabras son símbolos que existen no solamente como entidades fonológicas sino como representantes de sus referentes”. Frente a esta definición de lenguaje, este mismo autor propone la siguiente definición de música: “es un sistema de comunicación en el que cada pieza de música consiste en unos cuantos elementos no referenciales que se combinan de acuerdo con reglas sintácticas y estilísticas establecidas de armonía, melodía, timbre, ritmo o forma musical”.

“Por tanto, mientras las palabras son representativas de su referente, la combinación o secuencia de sonidos que componen la música no son elementos referenciales”. David Crystal (1997b: 177)

“Aún hoy día existen muchas lagunas sobre las distintas funciones musicales, ya que éstas varían en cada persona, e incluso no siempre todo el mundo las desarrolla”. Marín (1982: 470-471)

Así, pues, no hay paradigmas de referencia mediante los que llegar a conclusiones, a diferencia de lo que ocurre con el lenguaje, dónde sí se sabe cuáles son los patrones que se han de alcanzar para desarrollar plenamente la capacidad lingüística. Marín (1982: 470-472)

“El hecho de que toda persona sin problemas neurológicos es capaz de hablar y entender una lengua, no ocurriendo lo mismo con la música, pues no todo el mundo es capaz de tocar un instrumento o entonar una melodía. Es cierto que para poder hacer música es necesario tener aptitudes para ello, pero también hay quien opina que estas aptitudes se pueden aprender y, por tanto, desarrollar”. Pinker (1997:529)

Dowling y Harwood (1986: 235-238) consideran que:

las personas tienen capacidades musicales, y que el no desarrollarlas tiene que ver con la división del trabajo de las sociedades industrializadas, en las que el artista es el encargado de proporcionar música y el resto de la población se convierte en consumidores; se anima, en cierta manera, a que la gente no desarrolle sus capacidades musicales.

Asimismo, Cecilia Jorquera (Tejada 2003: 14) dice: “Ambas competencias [la lingüística y la musical] parecen ser innatas, pero la primera se estimula cotidianamente y por ello se desarrolla de manera adecuada, mientras la segunda, *Tone Chroma*, que está relacionada con la música, si no se estimula a través de una ecuación musical específica, tiende a desaparecer”.

“Esta idea conecta directamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, anteriormente expuesta, ya que todos nacemos con una serie de capacidades o inteligencias, entre ellas la musical, y se desarrollan más o menos en función de lo que las practiquemos”. Piaget (Campbell 2001: 14)

Lo mismo exponía John Sloboda (1987:1) para quien, si bien “la mayoría de nuestras respuestas a la música se aprenden, no se puede negar que en los orígenes esta capacidad parecía ser innata, al ser común a toda la especie humana”.

Por último, otras diferencias que apunta Pinker (1997: 529) entre el lenguaje y la música son las siguientes:

-La música sólo transmite emociones sin forma, mientras que el lenguaje denota significado, que a la vez produce emociones concretas.

-La música es una tecnología y no una adaptación como el lenguaje.

2. 3 Características comunes del lenguaje y de las canciones

En 1975, Yukiko Jolly establece una relación directa entre la música y el lenguaje. Dowling y Harwood (1986) afirma que:

“Las canciones y el lenguaje hablado comparten el mismo canal, además del ritmo y la melodía, representando ambos una forma de comunicación lingüística. Aunque Jolly reconoce diferencias entre las canciones y el discurso normal en términos cuantitativos, cualitativamente estima que son similares y, por tanto,

considera las canciones no sólo como material válido sino como un método perfecto para aprender una lengua extranjera”. (p.201)

“El lenguaje que los padres (sobre todo las madres) emplean con sus bebés en los primeros años de vida y el lenguaje que utilizan los profesores de TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) con alumnos adultos”. (Fonseca 1999, p.307)

“Se pueden equiparar al lenguaje que se usa en las letras de las canciones, ya que los tres comparten una serie de características. A saber, los adultos modifican su habla cuando interactúan con los bebés para que estos adquieran la lengua materna, y los profesores de TESOL hacen lo mismo para facilitar al alumnado el aprendizaje de la nueva lengua; estas modificaciones del habla, tanto de la persona que cuida al bebé como del profesor de una lengua extranjera, van desapareciendo conforme el bebé crece o los alumnos adquieren una mayor competencia, respectivamente. A continuación, pasamos a ver las modificaciones que se producen en ambos casos, muchas de las cuales tienen lugar también en las canciones”. Dowling y Harwood (1986: 235-238)

“Esta visión es acorde al enfoque comunicativo de la Pragmática, que secunda la posición interaccionista de la adquisición de la lengua materna, frente a otros enfoques como el conductista y el innatista”. (Murphey 1990: 99-101; Fonseca 1999: 72-88).

“La teoría conductista partía de dos principios básicos: la imitación y el refuerzo; los niños aprenden a hablar y a cantar porque imitan a sus padres, quienes refuerzan el comportamiento de sus hijos de forma positiva si el lenguaje es correcto y de forma negativa si lo que dicen es agramatical”. “Este enfoque gozó de gran popularidad hasta la década de 1960, momento en el que comenzaron a surgir nuevas investigaciones que invalidaban en parte esta teoría; por ejemplo, los adultos hablan de forma rápida y a veces usando estructuras gramaticales incorrectas, lo que no impide que los niños aprendan las normas apropiadas, normas que aprenden no al ritmo que marquen los adultos sino a su propio ritmo, cuando están preparados cognitivamente para ello”. “Por otro lado, según la postura innatista de Noam Chomsky, los niños cuando nacen ya poseen un mecanismo genético para la adquisición del lenguaje (“Language Acquisition Device”) mediante el que, al estar expuestos a información lingüística, aprenden

las reglas lingüísticas generales; más adelante, Chomsky empezó a hablar de “Universal Grammar”, que definió como conjunto de principios común a todas las lenguas, base de su gramática generativa. (Murphey 1990: 99-101; Fonseca 1999: 72-88).

“Por último, la teoría interaccionista se centra en la importancia del contexto lingüístico y su interacción con las capacidades innatas del niño para el desarrollo del lenguaje”. (Murphey 1990: 99-101)

“Aunque la lista de estos niños es bastante extensa a lo largo de la historia, a continuación incluimos algunos de los casos más significativos”. (Crystal 1997).

“La cual, si no se desarrolla el lenguaje antes de la pubertad, es muy difícil que una persona desarrolle su competencia lingüística”. Lenneberg (1967) afirma:

“En resumen, los tres enfoques aportan datos importantes para el desarrollo del lenguaje. Por un lado, es cierto que los niños imitan el lenguaje de los adultos, pero la imitación no explica la adquisición de las estructuras complejas, para lo que se necesita la capacidad lingüística innata. Asimismo, la postura interaccionista se hace necesaria para explicar cómo los niños aprenden a emplear el registro adecuado según el contexto en el que se encuentren; además, cuando no ha habido interacción hay evidencias de que el lenguaje no se desarrolla de forma normal (por ejemplo, en casos de niños que no se comunicaban con sus padres sordomudos)”. (p.10)

“Así, pues, el lenguaje usado por los padres sirve de guía lingüística en la adquisición del lenguaje por parte del bebé, y también de los alumnos en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera”. (Fonseca 1999: 72).

“Como ya se dijo anteriormente, primero se adquieren los elementos suprasegmentales, presentes tanto en la capacidad musical como en la lingüística, para luego dar paso al aprendizaje de los elementos lingüísticos propios de la lengua. Conforme a nuestra hipótesis, el uso de la música solventa gran parte de los problemas prosódicos en la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos; mientras en la primera lengua los elementos prosódicos y suprasegmentales son los primeros que se aprenden a dominar, en el aprendizaje

de una lengua extranjera esta rara vez se conseguirán controlar de forma absoluta”. Lenneberg (1967, p.167)

A continuación, destacamos las peculiaridades del aprendizaje de los adultos de una lengua extranjera, frente a la adquisición de la lengua materna:

-Los adultos ya dominan una lengua, por tanto, no existe necesidad de comunicarse en otra, a menos que haya como veremos más adelante, en términos de Robert Gardner (1960) una “motivación instrumental” (con fines académicos o laborales), o “motivación integradora” (para conocer la cultura, poder entablar relaciones con los nativos, etc.).

-Los adultos tienen menos tiempo y posibilidades para practicar la lengua extranjera, mientras los niños utilizan la lengua materna para comunicarse, jugar, expresar emociones, etc.

-Emocionalmente los adultos son más conscientes del proceso de aprendizaje, por lo que pueden sentir miedo al ridículo y ansiedad al tener que hablar en una lengua que no se domina.

-Los adultos poseen destrezas y estrategias cognitivas que deben facilitar el aprendizaje de la nueva lengua (por ejemplo, leer, memorizar, usar diccionarios, etc.).

-A los adultos se les tolera determinados tipos de errores para que la comunicación no se vea interrumpida.

“A colación de este último punto, dentro de las teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera hemos de destacar frente al enfoque conductista el enfoque cognitivo, según el cual el análisis del error juega un papel fundamental. Los errores muestran la naturaleza del proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que los estudiantes descubren cómo funciona la lengua extranjera”. Lenneberg (1967, p.34)

Tal y como muestra el análisis contrastivo, los errores prosódicos se deben a la influencia de la lengua materna, y a factores externos como materiales o métodos de enseñanza inadecuados; los errores prosódicos llegan a ser sistemáticos, quedando fosilizados. No obstante, como el acento extranjero no supone un grave

problema de comunicación, los errores de pronunciación son más aceptables que los de gramática, siendo los errores léxicos lo que más ambigüedad pueden crear. Lenneberg (1967, p.137)

El análisis de errores es complicado, pues identificar el tipo de error resulta difícil, ya sea de pronunciación, gramática o vocabulario. Lenneberg (1967, p.438)

Pero a pesar de esto, la investigación sobre los errores es un campo fructífero para avanzar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa. Precisamente por ello en los niveles más avanzados del aprendizaje de una lengua extranjera, la musicalidad del lenguaje es especialmente relevante. Las letras de las canciones quedan grabadas en la mente por los sonidos de las palabras, y el significado se adquiere de una forma generalizada. Por tanto, para validar nuestra hipótesis podemos establecer un paralelismo entre la adquisición de los elementos suprasegmentales en la lengua materna y el uso de canciones en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que en éstas se encuentran todos los elementos prosódicos (ritmo, entonación, melodía, acento y rima). (p.39)

“Otro paralelismo lo encontramos en factores como el afecto y la motivación, que juegan un papel relevante en el aprendizaje de la entonación”. (Fonseca 1999: 76).

“El carácter afectivo implícito en las canciones, junto con su carácter lúdico y su acción quinesiológica han llevado”. Murphey (1990: 101) a denominar a las canciones Como “communicating teddy-bears-in-the-ear”. “En efecto, para llevar a cabo un mejor aprendizaje de una nueva lengua es fundamental hacerlo de forma comunicativa, y a ello contribuye el saber expresar nuestras emociones”. (Rintell 1990).

2.3.1 El estudio de Tim Murphey

“Tras analizar el número de palabras por minuto en las canciones, afirma que el promedio es mucho menor que el de cualquier conversación o lectura en voz alta”. Tim Murphey (1990: 38) afirma:

Es precisamente ese ritmo más lento lo que convierte a las canciones en un magnífico recurso en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este autor también destaca entre sus características el que sean de interés humano, pues a través de las canciones se expresan emociones y pensamientos, provocando un diálogo o una conversación con el oyente. (p.385)

Esto pone de manifiesto la función interpersonal del lenguaje de Halliday (1978: 46), que consiste:

En el establecimiento de relaciones sociales, facilitadas por la expresión de sentimientos que la música consigue hacer brotar en el ser humano. Por tanto, estas características de las canciones vienen también a ratificar nuestra hipótesis de que su uso facilita la formación sociolingüística de los alumnos. (p.105)

Para Murphey (1990:46) “la mayoría de las canciones no contienen referencias específicas de lugar, tiempo ni género. Según él, esto es una ventaja a la hora de aprender una nueva lengua, porque el oyente colocará a sus propios personajes en la letra de la canción, a la par que relacionará el mensaje con su vida, lo que hará que le sea más fácil recordar las palabras”.

“Las canciones, al carecer de referencias temporales, se pueden usar en cualquier momento. De hecho, las canciones con presencia de tiempos pasados pueden calificarse de narrativas, siendo el tiempo presente el que se emplea en la mayoría de las canciones”; en caso de que aparezca el futuro en las canciones, su función es la de reflejar intenciones o la idealización de sueños futuros: “A song cannot be read —its lyrics may be read as a text but a song must be heard by listeners for it to exist truly as a song, and the time and context during which it is heard become situational anchors for the song” (Murphey 1990: 67).

“Asimismo, según Murphey, en la mayoría de las canciones predominan los pronombres personales “you” y “I”, que pasan de referencias genéricas a concretas cuando el oyente escucha la canción, dotándolas de un contexto extratextual propio; precisamente por el carácter inespecífico de estos pronombres, él afirma que no existen diferencias de género en las letras. No obstante, nosotros no estamos completamente de acuerdo con ello”. Tim Murphey (1990: 38)

En primer lugar, en la gran mayoría de las canciones *pop*, aunque estos pronombres aparezcan sin referencia de género, el oyente establece una relación entre el pronombre “I” y la persona que canta, y el pronombre “you” y el interlocutor de quien canta, si aparece explícito en la letra. En segundo lugar, en muchas canciones en lengua inglesa aparecen pronombres de tercera persona que identifican al personaje de forma directa; además, en las canciones abunda el uso de términos como “boy” o “girl”, o bien surgen nombres propios que aluden a uno u otro género, por lo que se puede deducir cuál va a ser el papel que desempeñará en la narración o diálogo que supone toda letra de una canción. Por tanto, las letras de las canciones no suelen carecer de referencias de género. Tim Murphey (1990: 38)

No obstante, es interesante resaltar que Murphey (1990: 74-75) afirma:

su estudio la posibilidad de clasificar las canciones —en términos de Umberto Eco— como un texto abierto con el que los oyentes interactúan, dando diferentes interpretaciones según su estado afectivo-emocional y cognitivo, siendo ellos quienes proporcionan el cierre del texto. Por ello las canciones son de gran valor pedagógico, dada su importancia en el desarrollo tanto cognitivo como afectivo de las personas, fuente de estimulación para cualquier proceso de aprendizaje: “songs [...] “evoke emotion”; they present candidness not found in everyday conversation which often give us a lift (positive feelings); this intimacy is a private ‘one-sided’ feeling constructed by the listener” (Murphey 1990: 91).

Sin embargo, no hemos de obviar que algunas canciones aportarán más dificultades en el aprendizaje de una lengua que beneficios. De hecho, Hodge (1985) expone las siguientes:

-Debido al acompañamiento musical y a la presencia de diferentes voces, a veces es más difícil entender las letras de las canciones que el lenguaje hablado.

-En las canciones se pueden distinguir dos estructuras sintagmáticas (la sintaxis verbal y la entonación), lo que puede conducir a múltiples interpretaciones y, por tanto, crear ambigüedad.

Por todo ello, este mismo autor da una serie de pautas a la hora de elegir canciones para clase. “Él recomienda que las canciones tengan un vocabulario

reducido, que las frases sean cortas y que tanto las palabras como las estructuras se repitan, pues todo esto facilitará su comprensión”. (Hodge 1985, p.134).

2.3.1.1 “Din in the head”

“El campo que nos ocupa al comparar las canciones *pop* con diferentes conceptos: en primer lugar, con el lenguaje egocéntrico propuesto por Piaget, y en segundo con el lenguaje interior que señala Vygotski”. Murphey (1990, p.166)

“Establece una relación entre las canciones, concretamente entre el fenómeno que él denomina “song stuck in my head phenomenon” (canción que se repite de forma involuntaria en la cabeza) y el concepto “din in the head”, expresión acuñada por Elizabeth Barber en 1980”. Tres años más tarde Krashen utilizaría también este último concepto para referirse al mecanismo propuesto por Chomsky para la adquisición del lenguaje, e incluso formula su propia hipótesis: “The Din is a result of stimulation of the Language Acquisition Device” (Krashen 1989: 39).

“La acepción general del término “din” es la de estruendo o estrépito, pero según lo utiliza Murphey significa sonidos o palabras que se repiten de forma incesante, a veces de forma consciente en la cabeza”. Murphey (1990, p.25)

La importancia del fenómeno “song stuck in my head” reside en que gracias a la melodía, entonación o ritmo que se repite, se puede retener la información de forma más estable, al mismo tiempo que es más accesible cuando la necesitamos. Esta misma idea es la que apoya el grupo de investigación del departamento de Psicología y Ciencias del Cerebro de Dartmouth College (New Hampshire): “Auditory imagery occurs when one mentally rehearses telephone numbers or has a song ‘on the brain’ —it is the subjective experience of hearing in the absence of auditory stimulation, and is useful for investigating aspects of human cognition” (Kraemer et al. 2005, p.530).

“La información que a continuación aportamos en torno al lenguaje egocéntrico y al lenguaje interior, se limita a los datos más relevantes para los objetivos de nuestra investigación”. Murphey (1990, p.301)

2.3.1.2 Lenguaje egocéntrico de Piaget

El lenguaje del niño como un lenguaje egocéntrico a medio camino entre el autismo y el lenguaje social. Jean Piaget (Vygotski 1987: 35)

“Este último es el lenguaje que el niño utiliza para comunicarse con otras personas, mientras que en el primero el niño habla sólo y para sí mismo, sin tener en cuenta a su oyente. Es un lenguaje que no tiene ninguna finalidad en la actividad ni en el pensamiento del niño, simplemente lo acompaña. Al ser egocéntrico, es un lenguaje incomprendible para los demás”. (p.203)

Una de las principales características que le atribuye es la repetición involuntaria, en la que a su vez distingue tres categorías diferentes de repetición:

- 1) Repeticiones ecoicas, en las que se repiten palabras sin significado que no van dirigidas a ningún receptor.
- 2) Monólogos, en los que el niño piensa en voz alta.
- 3) Monólogos colectivos, en los que los niños parecen estar hablando entre ellos, pero en realidad cada uno mantiene un monólogo individual.

2.3.1.3 Lenguaje interior de Vygotski

Su concepto de lenguaje interior como la evolución y desarrollo del lenguaje egocéntrico de Piaget. Vygotski (1987: 173) afirma:

“Este lenguaje interior es la interiorización personal del lenguaje social que tiene lugar a medida que se desarrolla el pensamiento abstracto, es el habla para uno mismo. Además, este lenguaje interiorizado tiene unas funciones determinadas, como por ejemplo la de ayudar a la orientación mental y la comprensión consciente, solucionando dificultades. El niño utiliza este tipo de lenguaje para acompañar la actividad que está realizando; asimismo, le sirve como instrumento de expresión de su pensamiento, para encontrar posibles soluciones a los problemas que se le planteen en su actividad”. Vygotski (1987: 173)

Las características más sobresalientes del lenguaje interior que propone Vygotski se pueden clasificar como sigue:

-Sintaxis particular: predominio de predicados y, por tanto, ausencia de sujetos.

-Al tratarse de un diálogo con uno mismo, la vocalización de las palabras casi desaparece o tiende a descender.

-Al reducirse tanto la sintaxis como los sonidos, el lenguaje interior trabaja a nivel semántico, especialmente con el sentido y no con el significado.

Las comparten las canciones, en las que predominan los verbos y desaparecen los sintagmas nominales. Murphey (1990) afirma:

“Asimismo, el entendimiento de las letras de las canciones viene proporcionado por su sentido, ya que las palabras pueden tener diferentes significados, son los propios oyentes en su contexto personal los que las dotan de significado. Además, Murphey amplía la relación entre lenguaje interior y canciones, porque en ambos casos pensamos sobre temas (como el amor o las relaciones sexuales) que no nos atreveríamos a abordar cuando hablamos”. (p.110)

Para Murphey (1990: 111), “esta forma de escucha puede tener resultados negativos, ya que puede crear una representación del mundo exterior equivocada, fruto de los pensamientos internos producidos por la música”.

Pero también hay quien opina lo contrario (Hosokawa 1984: 175), es decir, escuchar música con “el *walkman* permite la movilidad de la persona y no supone ningún comportamiento antisocial”.

En conclusión, la influencia de la música en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje queda patente.

“Es en las canciones donde las capacidades lingüística y musical interactúan; además de las implicaciones emocionales que conllevan, de ahí que

las consideremos como un excelente recurso en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa”. Murphey (1990: 110)

2.4. Recursos y actividades en la enseñanza de una lengua extranjera

“Son muy variados los recursos que se pueden emplear en la clase, pero sólo haremos una breve descripción de los más relevantes, para centrarnos en las canciones, que es el recurso que propugnamos en este trabajo”. Castro Prieto (1998: 137-140)

“Por su lado, las actividades son —dentro del modelo didáctico— las que permiten alcanzar los objetivos marcados, desarrollando los contenidos establecidos para cada nivel”. Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 137-140) señalan las siguientes características de las actividades:

- Autenticidad: las actividades deben exponer a los alumnos a situaciones reales.
- Uso de destrezas: se distingue entre actividades encaminadas a adquirir una destreza y actividades que implican utilizar una destreza en concreto.
- Exactitud gramatical y fluidez: las actividades que se centran en la exactitud gramatical tienen un mayor control del profesor, mientras que las que se centran en la fluidez son las que controlan los alumnos y, por tanto, son más creativas.

2.4.1 Recursos didácticos

“En un principio, el único material del que se disponía para la clase de lengua extranjera en el ámbito universitario era el libro de texto y, como mucho, cuadernos de ejercicios y obras de referencia”. Krashen (1989: 22, 27) señala también “los laboratorios de idiomas e incluso las canciones, que es nuestra propuesta. De hecho, las nuevas metodologías docentes, bajo el paradigma lingüístico de la Pragmática, dejan de lado la lengua como objeto de conocimiento para centrarse en su uso y funcionalidad”.

2.4.1.1 Recursos impresos

“Son muchos los recursos impresos que se pueden emplear en la enseñanza de una lengua, especialmente de la lengua inglesa”. Castro Prieto (1998). “Por ello a continuación nos detenemos en los más relevantes como pueden ser los libros de texto, los cuadernos de ejercicios, las obras de referencia, las láminas didácticas, los recortes de prensa y materiales de inglés para Fines Específicos”.

1) “Los primeros libros de texto o manuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera datan de finales del siglo XVI, cuando los refugiados franceses necesitaron aprender la lengua para comunicarse”. (Howatt 1984: 6). “No obstante, la proliferación de este tipo de publicaciones tiene lugar en el siglo XX, a partir de la II Guerra Mundial, ya que el inglés se convertiría en la lengua internacional de los negocios, de la ciencia, de la diplomacia, etc”. Para W. S. Fowler (1982: 193) “el libro de texto para la enseñanza de un idioma es una descripción de parte de ese idioma. Es forzosamente una selección de la lengua como conjunto hecha en función de lo que el autor cree que será lo más apropiado para enseñar a alumnos que han alcanzado un determinado nivel”.

“A la hora de seleccionar un libro de texto, hay que tener en cuenta varios factores, como por ejemplo, si viene acompañado de una introducción, de notas explicativas para el profesorado, si su organización es adecuada para el nivel en cuestión, etc. No obstante, el libro de texto no puede ser el único material que se emplee en el proceso de enseñanza de la nueva lengua, ya que cada alumnado tiene unas necesidades concretas y diferentes, necesidades que no siempre cubren los manuales”. (Salaberri Ramiro 1990).

2) En la actualidad casi todas las editoriales publican dichos cuadernos, también denominados “Workbooks”. Este tipo de material está enfocado para que el alumnado lo trabaje por su cuenta, como actividades para casa, por lo que a veces incluyen las soluciones”. (Odriozola y Trelles 1992).

3) Las obras de referencia, como pueden ser diccionarios, enciclopedias y gramáticas, constituyen un recurso indispensable para avanzar en el proceso de aprendizaje.

“Las gramáticas ayudan a resolver dudas morfológicas y de sintaxis, mientras los diccionarios solventan problemas de pronunciación y léxico, además de contener información sobre cuestiones sociolingüísticas (variedades dialectales, registros, etc.). Los diccionarios pueden ser bilingües o monolingües; aunque al principio del proceso de aprendizaje queda justificado el uso de los bilingües, en los niveles más avanzados es recomendable que los estudiantes se acostumbren a emplear los monolingües. En general las obras de referencia son un buen recurso, ya que guían al alumnado a la hora de ampliar sus conocimientos sobre la nueva lengua de forma independiente”. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 174).

4) Las láminas didácticas son carteles a color, de grandes dimensiones, que introducen temas específicos (por ejemplo, las partes de una vivienda, la familia, los animales, etc.). “Ayudan a desarrollar la expresión oral y escrita, activando la memoria visual. Son muy útiles para contextualizar los contenidos o repasar el léxico, dando pie a realizar distintos tipos de actividades: descripciones, narraciones e incluso actividades interactivas para fomentar la comunicación (por ejemplo, diálogos), en las que los alumnos pueden hablar sobre el contenido de las mismas”. (Wright 1976).

5) Una ventaja de los recortes de prensa (periódicos, revistas, folletos publicitarios, etc.) es su fácil obtención y su bajo coste económico. “No obstante, habrá que tener en cuenta su adecuación a las finalidades didácticas planteadas. Son varias las opciones de trabajo que presenta este tipo de material”. (Martos Collado 1990: 129-130).

6) A partir de los años 1960 el Inglés para Fines Específicos adquiere gran relevancia, dado que la lengua inglesa se convierte en la lengua de los negocios, de la ciencia y de la tecnología. “A parte de la aparición de la publicación periódica *English for Specific Purposes*, tuvo lugar un gran auge de materiales específicos para alcanzar los objetivos planteados. Este material lo conforma por un lado textos graduados, y por otros documentos originales (artículos de publicaciones especializadas, conferencias científicas, conversaciones telefónicas, etc.)”. (Peterson 1999; Edwards 2000).

2.4.1.2 Recursos audiovisuales

Hoy en día, la mayoría de los materiales audiovisuales que vamos a abordar están disponibles en los centros educativos.

1) La pizarra es el recurso tradicional por antonomasia, lo que no quiere decir que se haya quedado obsoleta. “Este medio didáctico sigue siendo útil tanto para el profesorado como para los alumnos, ya que permite desde aclarar dudas de escritura hasta realizar esquemas como apoyo visual a las explicaciones teóricas”. (Peterson 1999, p.102)

2) La pizarra magnética consiste en una “lámina de hierro en la que se pueden pegar fichas imantadas que pueden ser palabras, estructuras gramaticales, dibujos, etc., para realizar distintas actividades”. Peterson (1999)

3) El retroproyector permite, mediante “el uso de transparencias, presentar información o esquemas, de forma rápida y limpia; también se puede resaltar en colores aquellos aspectos de mayor interés. Una gran ventaja de este recurso frente a la pizarra es que el docente no se ve obligado a dar la espalda a los alumnos, de ahí que la mayoría del profesorado lo utilice”. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 182).

4) Las diapositivas son de gran valor didáctico, pues a través de ellas se puede mostrar a “los estudiantes cuestiones socioculturales (monumentos, lugares, etc.), tan importantes dentro de las competencias comunicativas”. Parkinson de Saz (1984: 102) añade que con “las diapositivas no sólo se puede aprender sobre la cultura de un país, sino también su gramática”.

5) En la actualidad, muchos manuales vienen acompañados de cintas o CDs para trabajar la comprensión auditiva (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 179). “Existen dos posibilidades de presentar las audiciones: por un lado, con el lenguaje adaptado (por ejemplo, grabaciones de libros de lectura), sin reproducir los sonidos naturales, los ruidos, las interrupciones, etc.; y, por otro lado, mediante el lenguaje auténtico (por ejemplo, programas de radio, entrevistas,

etc.), que favorece la escucha de distintos acentos y dialectos”. (Krashen 1989: 21).

6) Las proyecciones (Tomalin 1986) resultan un buen recurso didáctico, ya que “las imágenes apoyan y ayudan a descifrar el mensaje sonoro; escuchar la información, al mismo tiempo que se ve el contexto en el que surge, facilita la asociación de ideas, la memorización y el recuerdo del lenguaje empleado. Cuando hablamos de proyecciones no sólo nos referimos a los vídeos preparados con fines didácticos, sino también a películas, documentales y telediarios”.

7) Las canciones pueden ser bien un recurso sólo de audio a través de “listening”, o bien un recurso audiovisual por medio de algo tan contemporáneo y popular como los videoclips. “Como se expone a lo largo de este trabajo doctoral, las canciones no sólo despiertan el interés y la motivación del alumnado, sino que también permiten desarrollar distintos aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos”. Peterson (1999)

8) El laboratorio de idiomas se desarrolla junto con el Método Audiooral en los Estados Unidos en los años 1940. “El uso de esta nueva tecnología se debió a la necesidad de formar rápidamente a personal militar y sanitario en las lenguas europeas para participar en la II Guerra Mundial”. (Nussbaum Capdevila 1994: 90). “El laboratorio de idiomas permite a los alumnos la práctica individual de distintas destrezas a su propio ritmo; en estos es posible escuchar, hablar, grabar, ver imágenes, etc. No obstante, este recurso está cayendo en desuso en los centros educativos por su complejidad y alto coste de mantenimiento”.

9) El material multimedia ha beneficiado en gran medida la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Otto y Pusack (1993: 55): “When applied to a computer workstation, the term *multimedia* means that the computer with its peripheral hardware has the capacity to store and deliver a whole range of print, visual, and auditory media”; es decir, se trata de material “(dibujos, textos, vídeos, etc.) adaptado al soporte informático, con el fin de trabajar las distintas destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje”. Entre las ventajas del material multimedia destacan las siguientes:

-Es mucho más atractivo que, por ejemplo, el material impreso.

-Permite trabajar de forma individual, en función de los conocimientos de cada persona.

-Refuerza las cuatro destrezas lingüísticas, especialmente la comprensión auditiva y la lectora.

“El uso de estas nuevas tecnologías no significa que se vaya a prescindir del profesorado, sino que éste pasa a coordinar las actividades a realizar. Asimismo, el uso de las nuevas tecnologías fomenta el aprendizaje activo, pues obliga al alumnado a aplicar los conocimientos teóricos al terreno práctico”. Taillefer y Silva (2002)

2.4.1.3 Actividades didácticas

Como comentamos anteriormente, hasta el paradigma de “la Pragmática la mayoría de las actividades prestaban más atención al producto que a estimular el proceso”. González González (2005, p.23) afirma:

Conforme al nuevo enfoque, lo que interesa es potenciar las capacidades para comprender los contenidos, que se valorarán mediante una evaluación formativa y no como el producto final obtenido tras una evaluación sumativa. (p.710)

“Antes de adentrarnos en este apartado, es conveniente aclarar que si bien los términos “ejercicio, tarea y actividad” se usan como sinónimos para referirse al trabajo que los alumnos han de realizar, cada uno denota un enfoque didáctico distinto”. Pilar Núñez (2002: 117)

“La Lingüística Tradicional siempre ha empleado la palabra “ejercicio”. Por el contrario, el vocablo “tarea” se emplea menos, y se asocia con el trabajo para casa. Por consiguiente, el término más actual es el de “actividad” y, por tanto, más relacionado con las nuevas metodologías. Si entramos más en detalle, un “ejercicio” es parte de una actividad, y se trata de algo más mecánico (por ejemplo, trabajar una estructura gramatical determinada); por el contrario, las “actividades” son conjuntos complejos de acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye las actuaciones tanto de los docentes como de los discentes; y, por último, las “tareas” son proyectos de trabajo de duración larga y

de estructura más elaborada, que pueden abarcar multitud de actividades y de ejercicios. Por tanto, el desarrollo de la programación docente se llevará a cabo a través de las actividades, ejercicios y tareas. Nosotros nos centraremos en el desarrollo de las actividades, porque haremos referencia principalmente al trabajo a realizar en clase, en el que participan tanto profesores como alumnos”. Pilar Núñez (2002: 117)

Para Artur Parcerisa (1992: 37-38) “las actividades son el componente principal y nexo fundamental que ha de incluir toda programación didáctica”. Por ello es necesario que su diseño se realice de acuerdo a los siguientes principios básicos:

- Provocar en el alumno un conflicto cognitivo (el estudiante ha de dudar de sus conocimientos previos y ser consciente de sus carencias para entrar en un estado cognitivo).
- Establecer una conexión entre los nuevos contenidos y la estructura mental del alumno.
- El sujeto que aprende debe realizar una actividad mental y un esfuerzo activo.
- El nuevo aprendizaje debe ser gratificante, a través de actividades motivadoras y de interés para quien aprende.
- Incluir actividades de evaluación formativa o continuada que analicen el avance o las posibles dificultades en este proceso.

Por consiguiente, las actividades deben ser motivadoras (Krashen 1989: 26) afirma:

“Obviamente, éstas deben conseguir el aprendizaje de los contenidos expuestos en los objetivos iniciales. De hecho, se deben diseñar actividades que trabajen de forma integradora todas las competencias comunicativas implícitas en el aprendizaje de una lengua extranjera (es decir, lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural)”. (p.103)

“Las actividades comunicativas se centran en el mensaje y están orientadas al contenido, lo que importa es lo que se transmite y no la forma en la que se transmite. Se piensa que así tiene lugar un aprendizaje subconsciente de la nueva

lengua (igual que ocurre con la adquisición de la lengua materna), al no hacer un excesivo hincapié en las estructuras lingüísticas”. Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 137)

Clark (1987: 227-228) también aporta una clasificación de actividades comunicativas, en las que se distinguirían las siguientes:

1-Actividades de comprensión oral y escrita para obtener una información (por ejemplo, leer un artículo y hacer un resumen, o escuchar y tomar notas).

2-Actividades de expresión oral y escrita basadas en la experiencia personal para proporcionar una información (por ejemplo, escribir un diario, una redacción o dar una charla).

3-Actividades de reacción personal ante elementos artísticos (por ejemplo, leer una novela, un poema o un cuento y discutir sobre ello).

Aunque en esta clasificación no aparecen mencionadas las canciones de forma explícita, éstas sin duda tendrían cabida en el último tipo. Núñez (2002: 117) afirma:

“De hecho, mediante las canciones los estudiantes pueden desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas, deduciendo el significado de la letra y expresando sus sentimientos y opiniones. Obviamente, la propuesta de usar canciones como recurso didáctico en la Enseñanza Superior se llevaría a cabo a través de actividades que den lugar a un aprendizaje significativo, y que desarrollen los objetivos propuestos”. (p.109)

2.5. Estado de la cuestión: estudios sobre el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera

“Para contextualizar este apartado, en primer lugar empezaremos mencionando aquellos estudios que se han centrado en el uso de la música en la educación en general, para posteriormente pasar a ocuparnos del uso de la música en la didáctica de lenguas extranjeras”. (Tejada 2003: 13)

“Asimismo, la música popular y, en concreto, las canciones *pop* entran en la programación educativa de la mayoría de los países occidentales en la década de los 1970”. Keith Swanwick, Graham Vulliamy y Edward Lee (Koizumi 2002: 107). John Paynter, en su prefacio a *Pop Music in School* (1980: ix), ratifica “la importancia de la inclusión de este tipo de música en los temarios, ya que es de gran relevancia para la formación de los estudiantes”. Edward Lee (1980: 169-174)

“La música *pop* un tema transversal a tratar en todas las áreas que conforman la programación tanto de Primaria como de Secundaria, dado el beneficio de su uso en el aprendizaje de las distintas materias; el aprendizaje puede ser real, verdadero y efectivo debido al interés que el *pop* despierta en los estudiantes y, según él, es más interesante aprender algo que no aprender nada. Ejemplos de materias en las que se puede utilizar la música son las Matemáticas y las Ciencias, en las que se pueden analizar los efectos electrónicos empleados en la creación de la música *pop*, así como todos los aparatos necesarios para producir este tipo de música; también se puede recurrir y explotar la música *pop* en asignaturas como Arte, Educación Física, Geografía e Historia, Ética, Religión, e inglés como primera lengua”. (1990, p.15-17)

“A continuación, pasamos a hacer un recorrido histórico de distintos estudios que se han realizado sobre el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera, primero a nivel internacional y después a nivel nacional”. Tim Murphey (1990) afirma que

“Las canciones han constituido un elemento de aprendizaje a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, algunas veces con más éxito que otras, en función de la metodología escogida. De hecho, este autor se remonta a la Edad Media para encontrar los orígenes de la introducción de las canciones en la enseñanza de una nueva lengua, concretamente del latín”. (p.105)

“Gravenall resalta varias ventajas si se usan canciones para aprender una lengua: una mejor memoria gracias a la ayuda del ritmo, y un mejor conocimiento de la cultura y sociedad de la lengua que se aprende, por lo que recomienda el uso de canciones en las clases para adultos”. Betty Gravenall (1949) y Dorothy Strachey Bussy (1950).

Ahora bien Gravenall (1949: 126) previene contra el uso de las canciones populares o éxitos del momento: “apart from their dubious musical value, their lyrics are so often sheer rubbish and not infrequently used for the sake of a facile rhyme, ungrammatical forms or ugly slang which are rather object-lessons of what to avoid in language [...] choose songs in standard English”.

“Es en 1957 cuando Ted Beardsley publica un artículo en el que expone que con el uso de canciones se inicia a los estudiantes en “poetry, dance rhythm, correct pronunciation, aural comprehension, drill, grammar, vocabulary, and a bird’s eye view of a *country’s* character or cultural atmosphere”, afirmando que no existe ningún otro recurso que presente más potencial de trabajo”. (Murphey 1990: 142)

“Las técnicas para enseñar una lengua el uso de determinados ritmos, rimas y canciones relacionadas con la poesía, alegando que todo lo que se aprende en forma de verso se recuerda mejor que lo que se aprende en prosa: “a rhyme, song or poem, especially if we like the rhythm and sound of it, tends to stick in our minds, we enjoy repeating it or singing it, and it keeps coming into our minds spontaneously”. F. L. Billows (1961: 237)

W. Lee y M. Dodderidge (1963). Un punto de inflexión en este tema lo constituye el trabajo de Alice H. Osman (1965), quien “propone no sólo unos criterios para seleccionar las canciones para los distintos niveles académicos, sino también un programa para trabajar todos los aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera a través de las canciones, apuntando la posibilidad de acompañar los libros de texto con canciones que expliquen o refuercen determinadas estructuras gramaticales o elementos culturales”.

A partir de 1965, con el surgimiento de las asociaciones TESOL (1966) en los Estados Unidos y IATEFL (1967) en Gran Bretaña, aumentan “las publicaciones periódicas sobre inglés como segunda lengua o como lengua extranjera y, consiguientemente, se multiplican los manuales que incluyen las canciones como parte del temario”.

“En 1968, Julian Dakin publica *Songs and Rhymes for the Teaching of English*, una colección de ciento treinta y dos rimas y canciones típicas inglesas

(como *Old MacDonald Had a Farm, Hickory, Dickory, Dock, London's Burning, Humpty Dumpty, Ten Green Bottles* o *Miss Polly Has a Dolly*), clasificadas conforme a distintos aspectos lingüísticos que desarrollar: entonación, ritmo, estructuras gramaticales, vocabulario o intercambios conversacionales. Dakin reconoce que estas canciones y rimas son para enseñar a niños, aunque también se pueden usar con adultos, pues a través de la diversión se asimilan mejor los contenidos”.

Por su lado, Clyde Thogmartin (1982) apunta “la existencia de una serie de investigaciones a lo largo del siglo XX que ponen de relieve la relación positiva existente entre la capacidad musical y el aprendizaje de una nueva lengua”.

Asimismo, el ya mencionado estudio de Tim Murphey (1990), “analiza un corpus de cincuenta canciones en lengua inglesa, conforme al gusto musical de la juventud de Suiza”. *Music & Song* (1992), “manual muy práctico que se centra en las posibilidades didácticas que ofrecen las canciones, pero enfatizando el papel que deben representar los alumnos a la hora de decidir con qué canciones trabajar”. *Songs in Action* (1992) de Dale T. Griffiee.

“Los autores enfatizan el uso de la música en la clase de lenguas extranjeras como recurso afectivo más que cognitivo, de ahí que empleen la música como medio para dar rienda suelta a la imaginación y crear imágenes en la mente; la mayoría de la música empleada en las actividades que se proponen en sus ocho capítulos es clásica”. En cuanto a *Musical Openings* (1992), de David Cranmer y Clement Laroy.

“La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, también propone fomentar la inteligencia musical en varias asignaturas de los planes de estudio de los distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria y Superior); esta autora se centra en las lenguas extranjeras, pues para ella la música supone entrar en contacto con la cultura de la nueva lengua, y esto se pone en práctica a través de actividades que fomenten la dimensión comunicativa”. Judith Weaver Failoni (1993, p.490)

“Music makes the foreign language classroom more interdisciplinary, multicultural, and global in perspective, and it captures students' interest and may

promote more thorough learning of the target language, both culturally and communicatively". (Weaver Failoni 1993: 83).

Además, Edwards afirma que las canciones son un buen recurso didáctico en la enseñanza de segundas lenguas por seis razones:

- Ayudan a disminuir la ansiedad y a reducir el filtro afectivo
- Son una técnica para adquirir y memorizar vocabulario
- Mejoran la expresión oral y la pronunciación
- Mejoran la comprensión lectora
- Contienen gramática y sintaxis
- Son un lazo de conexión con la cultura de la segunda lengua

"La hipótesis de que los poemas y las canciones se recuerdan mejor, ya que quedan grabados tanto en la mente como en el corazón". Brock Dethier (2003: 26) "muchas letras de canciones se pueden considerar poemas, tal es el caso de la obra musical de Bob Dylan, que dio un giro a la música *pop* al conseguir que la audiencia prestara atención a las letras de sus canciones a través de innumerables lecturas poéticas".

"La relación entre música y poesía adquiere relieve por primera vez en la época griega, ya que para los griegos eran dos disciplinas que no podían separarse, siendo el compositor de canciones normalmente poeta". (Storr 1992: 14)

"Aunque muchos autores hablan de distintos géneros musicales como de formas literarias (tal es el caso del *blues* o del *rock*), y a sus compositores y cantantes se les considera poetas". (Frith 1988: 115-118), Murphey (1990:81), partiendo de las ideas de Booth (1981: 6), establece "una diferencia entre las canciones y los poemas: los poemas expresan los sentimientos del poeta, mientras que las canciones hacen que los oyentes se involucren en esa expresión de emociones".

“En efecto, las publicaciones que incluyen las canciones como actividad han incrementado, pero la mayoría van dirigidas a la Educación Primaria y Secundaria, quedando la enseñanza universitaria al margen”. Asimismo, quienes las usan son una minoría, como bien dejaban ya claro Graham Cass y Albrecht Piske (1977: 131).

Yet despite the steady flow of suggestions and reports of individual attempts to exploit what is agreed to be a highly motivating and promising medium, the main body of the language teaching profession would appear to have remained largely unimpressed; the application of pop has remained the province of a converted and dedicated minority.

“No obstante, la inclusión de las canciones como recurso didáctico está justificada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera”. Jane Arnold (1998)

“Conforme a esta autora, la introducción de la afectividad en la clase de inglés como lengua extranjera resulta en un aprendizaje más holístico (no sólo contempla el desarrollo cognitivo, sino también el físico y el afectivo), más efectivo y duradero en la memoria de los estudiantes. En efecto, el uso de música en una lengua extranjera hace que los estudiantes abran su inteligencia a otras asociaciones de ideas, aumentando su capacidad creativa al producirse un ambiente más relajado en el aula”. Jane Arnold (1998, p.728)

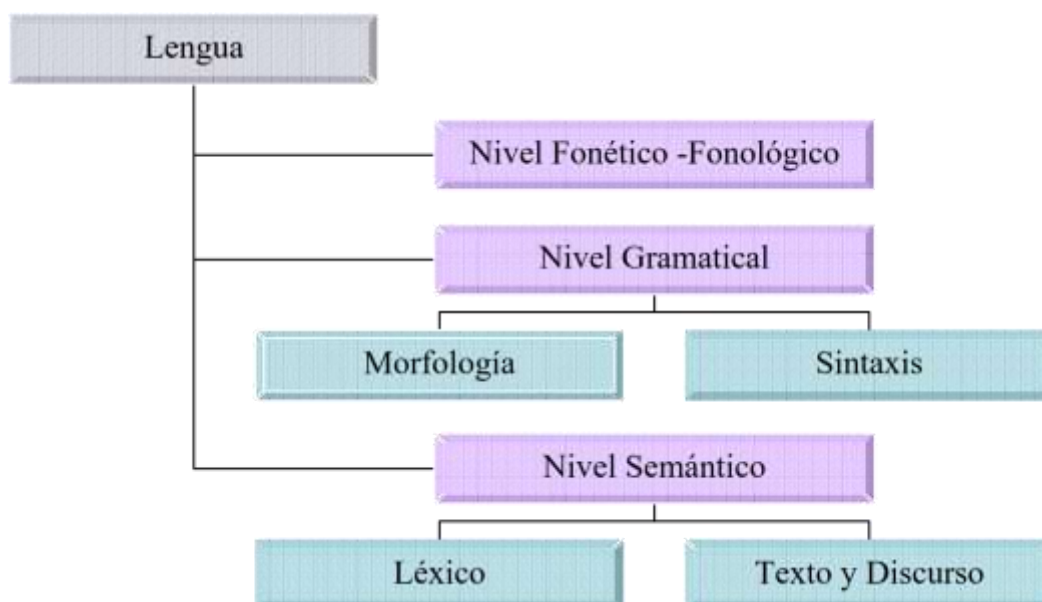
2.6. ÁMBITO LINGÜÍSTICO

“Bajo el presente apartado, comprobaremos cómo el uso de canciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es muy útil para desarrollar no sólo los distintos niveles lingüísticos y diferentes elementos suprasegmentales, sino también las cuatro destrezas lingüísticas, fundamentales en el aprendizaje de cualquier lengua”. Jane Arnold (1998, p.731)

2.7. Desarrollo de los niveles lingüísticos

La lengua es un sistema de signos que se divide, por razones descriptivas y prácticas, en distintos niveles: fonético-fonológico, gramatical y semántico. Arnold (1998) afirma:

En cada nivel se estudia un aspecto concreto, pero al mismo tiempo no se puede acometer el estudio de una lengua sin tener en cuenta la relación entre dichos niveles. A la hora de aprender una lengua extranjera es esencial desarrollar todos estos niveles lingüísticos, ya que son fundamentales para que el aprendizaje sea lo más completo posible. (p.123)



2.7.1. Nivel fonético-fonológico

Desde la fonética se analiza la producción (pronunciación), transmisión y recepción de los sonidos de una lengua (Crystal 1971) afirma:

Suelen ser diferentes de sus representaciones fonológicas; de hecho, la lengua inglesa tiene 47 fonemas (12 vocales, 8 diptongos, 5 triptongos y 22 consonantes), pero sólo posee 26 letras para representarlos. Por su lado, la fonología estudia cómo se combinan los distintos sonidos (vocales y consonantes, denominados segmentos) de una lengua para transmitir información; pero la

fonología también incluye el estudio de los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) que, dada su relevancia en las canciones, abordaremos aparte en el punto. (p.52)

“Cabe adelantar que la lengua inglesa se caracteriza por su ritmo acentual, es decir, las sílabas y palabras acentuadas tienen una duración de pronunciación mayor que las no acentuadas; por el contrario, la lengua española posee un ritmo silábico, cada sílaba tiene la misma duración”. Mark Hancock (1998, p.72)

“Asimismo, en la lengua inglesa los acentos recaen sobre las palabras con significado léxico (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.), mientras que las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares, etc.) no se acentúan”. Mark Hancock (1998, p.76)

“En la titulación de Filología Inglesa, el estudio fonético-fonológico de la lengua inglesa tiene lugar en una asignatura de primer curso”. Crystal (1971) afirma:

No obstante, en las asignaturas de Lengua Inglesa no podemos olvidarnos de este nivel lingüístico. Nuestra propuesta es profundizar mediante el uso de canciones; por ejemplo, a través del análisis fonético de canciones de artistas pertenecientes a distintas variedades lingüísticas, los estudiantes pueden aprender a reconocer pronunciaciones características de distintos dialectos. También se puede trabajar a la inversa, es decir, dar a los estudiantes la transcripción de una canción para obtener la letra. Con seguridad, con la exposición al lenguaje real de las canciones, los estudiantes asimilarán más rápidamente la variedad de pronunciaciones de la lengua inglesa. (p.103)

2.7.2. Nivel gramatical

“De todos los niveles lingüísticos, el gramatical es al que se le otorga mayor importancia, aunque sin llegar a gozar de la exclusividad de la lingüística tradicional”. Crystal (1971) afirma:

Con el paradigma de la pragmática, este nivel ha pasado a ser un elemento más de la nueva lengua que se aprende. Dentro de la gramática hay que diferenciar

entre la morfología, encargada de analizar la estructura de las palabras y de su clasificación en distintas clases (por ejemplo, sustantivos, pronombres, adjetivos, etc.), y la sintaxis, que se ocupa de analizar las relaciones existentes entre los distintos elementos que conforman una frase u oración y de determinar su valor funcional. (p.85)

Esto lo demuestra el manual *Singing Grammar* de Mark Hancock (1998) afirma:

La gramática se aprende mediante canciones. Ejemplo de ello son también las canciones incluidas en este trabajo doctoral, que pueden introducir al alumnado en distintos aspectos morfológicos. En canciones como *Stronger* de Britney Spears, aparece la forma comparativa de los adjetivos; el tema *Unforgettable* de Nat King Cole y Natalie Cole es idóneo para explicar la formación de adjetivos mediante prefijos y sufijos en inglés; también mediante la canción *Survivor* de Destiny's Child se pueden estudiar los verbos frasales; *Jailhouse Rock* de Elvis Presley serviría para repasar el tiempo pasado de los verbos irregulares ingleses; etc. (p.85)

2.7.3. Nivel semántico

“La semántica es la disciplina que se encarga del estudio del significado de las palabras, siendo el léxico el vocabulario que conforma una lengua”. Crystal (1971) afirma:

Ahora bien, a la hora de analizar el significado de las palabras hay que tener también en cuenta el contexto en el que se emplean (su uso pragmático), pues éste les otorga un significado determinado; pensemos en las denominadas “colocaciones”, expresiones fijas que siempre utilizan las mismas palabras (por ejemplo “by and large”, cuyo significado es “en general”). Asimismo, las distintas variedades de una misma lengua contienen expresiones con diferentes referencias culturales, que son necesarias conocer para descifrar el mensaje con éxito. (p.21)

“El campo político-social también está presente. Tanto *9 to 5* como *Livin' on a Prayer* cuestionan la situación laboral (*work, job, to make a living, boss, pay, strike*, etc.). En *Born in the USA*, Bruce Springsteen denuncia la situación a la que se enfrentaban los soldados que volvían de la guerra de Vietnam (*rifle, kill, yellow*

man, etc.). *She's Not just a Pretty Face* habla del papel de la mujer en la sociedad actual; además se trata de una buena canción para repasar las profesiones (*astronaut, farmer, journalist, geologist, novelist, soldier, surgeon, teacher, etc.*)”.

Finalmente, “la canción *Stan* de Eminem se puede emplear para mostrar a los estudiantes una carta informal en inglés”, ya que la canción posee partes de su formato:

Eminem: *Stan*

Dear Slim, I wrote but you still ain't callin [...]

Anyways, I hope you get this man, hit me back,

Just to chat, truly yours, your biggest fan

This is Stan [...]

Dear Slim, you still ain't called or wrote, I hope you have a chance

[...] Sincerely yours, Stan -- P.S.

We should be together too [...]

Dear Stan, I meant to write you sooner but I just been busy [...]

I hope you get to read this letter, I just hope it reaches you in time

[...]

2.8. Desarrollo de elementos suprasegmentales

“Los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) hacen que las palabras adquieran significados distintos, en función de la forma en que se hable”. Crystal (1971, p.102)

“El acento o intensidad de pronunciación puede implicar no sólo cambio de significado sino también de categoría gramatical; por ejemplo, en inglés si la palabra *present* lleva el acento en la primera sílaba /'preznt/, puede ser el sustantivo “regalo” y también el adjetivo “presente”, mientras que si lleva el acento

en la segunda sílaba /pri'zent/ se trata del verbo “presentar” (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 154).

“El ritmo es la repetición de forma regular de los sonidos. Como ya hemos dicho anteriormente, el inglés es una lengua de ritmo acentual, pues el ritmo está determinado por las sílabas o palabras acentuadas, indiferentemente de que entre ellas haya más de una sílaba átona. El ritmo está vinculado a la velocidad de pronunciación, que aumenta o disminuye en función del significado que se quiere transmitir; mayor velocidad puede significar prisa, mientras que un ritmo más lento puede denotar reflexión”. (Crystal 1997a).

Asimismo, Philip Lieberman (1986: 239-240) “considera de gran importancia la entonación, atribuyéndole la función lingüística de segmentación del discurso, para poder comprender el significado de éste”.

Por su parte, Dwight Bolinger (1989: 26-41) habla de “las diferentes características suprasegmentales en las distintas variedades del inglés, ya que sólo por la entonación se puede distinguir si se trata de inglés estadounidense o británico”.

“Junto a estos elementos suprasegmentales tratados (acento, ritmo y entonación), se encuentran otros como el timbre, la intensidad o la frecuencia. No obstante, estos últimos elementos suprasegmentales suelen recibir poca atención en la enseñanza de una lengua extranjera”, Según María Parker (2000) por dos razones: 1) que el docente, al no ser nativo, no los domina bien; 2) que son más difíciles de reconocer y aprender.

Parker (2000, p.203) “llega a afirmar que estos elementos aportan más significado al mensaje que los elementos segmentales, ayudando a una mejor comprensión por parte del oyente”.

También para Marilyn Abbott (2002: 17) las canciones son un buen recurso para aprender los rasgos suprasegmentales del inglés: “Because there is a close relationship between rhythm, stress and spoken English, songs can be excellent teaching tools for emphasizing and reinforcing the rhythms, structures and sounds in English”.

“De hecho, son muchos estudiantes los que reconocen que escuchan canciones como estrategia para aprender la pronunciación y entonación del inglés, así como para practicar la comprensión auditiva”. (Palacios Martínez 1994: 165167).

“Por último, el análisis de los rasgos suprasegmentales en las canciones sirve como una introducción al análisis poético. A través de las canciones se pueden tratar aspectos tan fundamentales en la poesía como son la rima, el ritmo y la entonación”. Así, pues, si se trabaja con canciones, luego resultará más fácil para los alumnos acometer análisis literarios; según J. Brown (1975: 24)

“As a semiotic entity it has the advantage of consisting of several codes (linguistic, literary, cultural, musical), all of which can be explored separately or in relation to each other. Furthermore, all codes contained within this genre play a primordial role in the FL classroom. Herein lies the essential point: by means of a semiotic approach to the song poem students may study both the speech act and the poetic process”.

De hecho, sobre este aspecto también se pronuncia Frederic Chaume (1997: 401), quien aplica a “la traducción audiovisual las mismas características que Susan Bassnett aplica al texto literario”: “[...] the literary text contains also a set of paralinguistic systems, where pitch, intonation, speed of delivery, accent, etc. are all signifiers [...] the translator who ignores all systems outside the purely literary is running serious risks”.

2.9. Desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas

“Al aprender una lengua extranjera es fundamental desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) para poder comunicarse en dicha lengua. Pese a que lo ideal es lograr un equilibrio entre las cuatro, existe una tendencia a relegar a un segundo plano la comprensión auditiva y la expresión oral”. Dubin (1974, p.720)

En la actualidad, Parker (2000) trabaja “la pronunciación y la gramática con canciones; y, en concreto”. Abbott (2002: 10) propone “el uso de música en la

enseñanza de una segunda lengua para adultos, ya que desarrolla las cuatro destrezas lingüísticas”. Por último, Brock Dethier (2003) utiliza “la música como vía para fomentar la lectura y la escritura en el alumnado de lengua inglesa desde un punto de vista crítico, pues para él la música es un lenguaje universal”.

2.10. Comprensión auditiva

“Hoy en día vivimos en la era de la información, por lo que tendemos a oír y no a escuchar”. Dubin (1974) afirma:

“Precisamente por eso, es bueno que los alumnos aprendan a escuchar, aportando su opinión crítica. De hecho, la destreza lingüística que más se practica tanto en la lengua materna (que se aprende escuchando) como en la lengua extranjera es la de escuchar; es decir, en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, la información que se recibe (*input*) es mayor que la que se produce (*output*). Contrariamente a lo que se cree, la comprensión auditiva no es una destreza pasiva, sino que el oyente juega un papel activo, pues interpreta lo que escucha aplicando sus conocimientos previos, e intenta dotar la información con un significado coherente y comprensible”. (p.103)

Esto es lo que opina Dethier (2003: xii), para quien “listening may be the most important and most neglected communication skill; most of us do it more than we read, write, or talk, yet we seldom receive even the most cursory training in it”. “El desarrollo de esta destreza es especialmente importante en el caso de las lenguas extranjeras, ya que así se evitará que el alumnado internalice unas características suprasegmentales no propias de la nueva lengua”. “Si lo primero que hacen los alumnos es escuchar, luego serán capaces de leer y hablar mejor dicha lengua, porque la práctica auditiva no sólo permite entender el significado de lo que se habla en la lengua extranjera, sino que también sirve como modelo lingüístico para acostumbrar el oído a los sonidos, pronunciación, formas gramaticales y vocabulario de la nueva lengua”.

En efecto, para Madrid y McLaren (1995: 39) la comprensión auditiva es esencial:

- It provides comprehensible input, essential for language processing
- It's needed in real life

-It's something the whole class do

-It allows students to distinguish sounds, stress, intonation patterns

-It connects with what the learner often does anyway: listening to popsongs, MTV, videos, etc.

-Successful listening may provide motivation

“La comprensión auditiva es la destreza menos desarrollada entre los estudiantes de Filología Inglesa en España”. Fonseca (1999) afirma:

Los motivos que ella alega, entre otros, son los siguientes: escasa exposición a la lengua meta (quedando limitada a la que se trabaja en clase, o bien a la de las canciones y eslóganes publicitarios), poco conocimiento de las distintas variedades de la lengua inglesa y la ansiedad que produce el creer que no se va a entender nada. (p.108)

“Un estudio en el que se expone a los alumnos a la audición de textos orales con música de fondo, para facilitar su comprensión y “crear una actitud positiva hacia las actividades orales”. Fonseca (1999: 202)

Como resultado comprueba la mejora por parte de los estudiantes en su comprensión oral, mejora que incrementa cuando las actividades se realizan en laboratorios de idiomas, frente a la mala acústica y al ruido ambiental del aula. Nosotros también apoyamos el uso del laboratorio para trabajar con las canciones, pues aparte de dotar a la actividad de más seriedad, el alumnado se podrá concentrar y prestar más atención a lo que está escuchando; además, las canciones también se pueden aplicar a la producción oral. Precisamente son estas dos capacidades, la comprensión auditiva y la expresión oral, las que menos atención reciben y menos se practican. (Palacios Martínez 1994: 152 y ss.).

“La atención influye de manera positiva en la adquisición; de hecho, se suele decir que cuanto mejor sabe escuchar una persona, tanto mejor aprenderá idiomas”. (Palacios Martínez 1994) Afirma:

“Practicar la capacidad de escucha a través de las canciones ayudará a entrenar el oído al mismo tiempo que mejorará la fluidez oral del alumno. No obstante, habrá que preparar y advertir a los estudiantes ante situaciones en las que la

escucha sea difícil. Lo importante no es que entiendan cada palabra, sino que comprendan el significado general, especialmente en una primera escucha”. (p.120)

Madrid y McLaren (1995: 40) señalan:

“La importancia de dividir las actividades de escucha en tres fases: *pre-listening*, *while-listening* y *postlistening*. En este trabajo secundamos esta propuesta. Así, pues, el *listening* se introducirá con una serie de actividades de *pre-listening* (resumen de lo que se va a escuchar, explicación de palabras clave, etc.), ya que esto hará que disminuya la angustia, además de relajar el ambiente de la clase; también se puede contextualizar la escucha, entregando material que haga referencia a la canción o artista en cuestión (biografías, artículos sobre el género musical, etc.)”. (p.420)

Entre las actividades de *pre-listening*, podemos destacar los siguientes ejemplos tomados de Cuenca (1988) y Abbot (2002) afirma:

- 1) A partir del título o de una imagen, deducir sobre qué trata la canción, si conocen a quien la canta.
- 2) Una vez que sepan el tema de la canción, preparar una serie de preguntas y respuestas, que después compararán con las de sus compañeros.
- 3) Trabajar el vocabulario que se va a escuchar en la canción.
- 4) Rellenar huecos (por ejemplo, de preposiciones) antes de escuchar la canción, en grupos o parejas, de forma que trabajen la competencia discursiva.
- 5) Ejercicio de opción múltiple sobre la letra de la canción, en el que los estudiantes tendrán que justificar su elección, fomentándose así el debate y la discusión.

“En el apéndice VI, hemos elaborado ejemplos de cada una de estas actividades de *pre-listening*, bajo las actividades de comprensión auditiva. Una

vez llega el momento de la escucha, *while-listening*, es recomendable que los alumnos tengan la posibilidad de hacerlo al menos tres veces”. (Abbott 2002: 15). “La primera escucha de la canción es para familiarizarse con ella; la segunda se ha de relacionar la canción con los contenidos que se han de aprender; y, finalmente, una tercera escucha reforzará los conocimientos adquiridos. Algunas actividades para esta fase, aplicables al ámbito universitario”. Fanlo (1986), Cuenca (1988) y Abbot (2002), serían las siguientes:

- 1) Encontrar el término o la expresión correspondiente en la canción a una serie de definiciones.
- 2) Buscar en la canción sinónimos o antónimos a determinados vocablos.
- 3) Unir expresiones en inglés de la canción a una serie de equivalentes en español.
- 4) Sustituir aquellas frases o palabras que no forman parte de la canción, promoviendo una escucha atenta.
- 5) Los estudiantes deberán cumplimentar huecos de la letra de la canción, con una serie de preposiciones, adjetivos, verbos, etc.).
- 6) Se da a “los estudiantes una serie de frases desordenadas de la canción, y deberán numerar cada palabra al tiempo que escuchan la canción hasta conseguir el orden correcto”.
- 7) Proporcionar “el texto sin ningún espacio entre las palabras, de forma que los alumnos tengan que dar coherencia y sentido a la canción conforme escuchan”.
- 8) Se presenta una serie de “títulos de canciones y el alumnado tendrá que descubrir a qué variedad lingüística pertenecen cada una; se les puede dar pistas, por ejemplo, con los nombres de los artistas, los instrumentos que emplean, el género al que pertenecen, etc”.

De nuevo, en el Apéndice VI hemos elaborado ejemplos para las actividades mencionadas de *while-listening*.

En la fase de *post-listening*, se podrían proponer las siguientes actividades:

-Una vez escuchada la canción, deducir el título de la misma.

-Tras una primera escucha, pedir a los estudiantes que escriban en la pizarra los términos que creen que aparecen en la canción. En una segunda escucha, comprobarán qué palabras aparecen realmente en la canción. De esta forma, los alumnos trabajan sobre el vocabulario que conocen y no sobre una lista impuesta por el docente (Spaventa 1983: 32).

-Ejercicio de Verdadero/Falso sobre una serie de oraciones. Tras una tercera escucha los alumnos deberán averiguar definitivamente si las oraciones aparecen en la canción.

-Tras la escucha se pide a los alumnos que den respuesta a datos específicos que aparezcan en la canción o a aspectos de la canción (cantante, país de origen, tema de la canción, contexto histórico, etc.).

-Reescribir la canción cambiando la última palabra de cada línea por vocabulario que conozca el alumnado y que tenga sentido (Cuenca 1988: 16).

Asimismo, en el Apéndice VI se han elaborado muestras de estas actividades de *post-listening*.

Todas estas actividades se pueden encuadrar en dos tipos distintos de comprensión auditiva. (Palacios Martínez 1994) afirma:

Por un lado están las actividades de “comprensión intensiva”, como por ejemplo los ejercicios de verdadero/falso, completar huecos, detectar palabras que no forman parte del texto original, etc., pues los estudiantes tienen que prestar especial atención a lo que escuchan para poder llevar a cabo las actividades. Y por otro lado están las actividades de “comprensión extensiva”, en las que la escucha es más relajada, pues lo que se pretende es una comprensión general del texto o discurso, sin ser relevantes los detalles; a este último tipo pertenecen actividades como las de deducir el título de la canción, puntuar el texto, etc. (p.106)

2.11. Comprensión lectora

“Aunque las canciones normalmente no se suelen leer, sino cantar, constituyen una buena fuente de lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las canciones permiten que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para leer, predecir, ejercitar la memoria, desarrollar técnicas de concentración e incluso mejorar la velocidad de lectura”. (Madrid y McLaren 1995: 238, 242).

“Además el ritmo musical facilita el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, aparte de hacer que estos mejoren su pronunciación, pues las distintas destrezas lingüísticas están ligadas entre sí”. Jacqui Williamson (1989: 230) “recomienda que antes de presentar una canción como material auditivo se haga como material de lectura, con el que también se pueden realizar algunas de las actividades mencionadas para el *listening* (por ejemplo, ejercicios de cumplimentar huecos, elección múltiple, etc.)”.

Las ventajas de este método, según Williamson, son varias:

- 1) Los alumnos no se enfrentan directamente a una actividad de escucha frustrante;
- 2) Los alumnos han de poner en práctica sus conocimientos de la lengua, incluyendo la pronunciación;
- 3) Los alumnos han de llevar a cabo elecciones similares a las de quien escribió la canción, es decir, se pone de manifiesto su papel creativo. (p. 102)

Una actividad en la que se trabaja la capacidad lectora de forma bastante original es la propuesta por Teresa Ting (2002) afirma:

“El apartado correspondiente del Apéndice VI. Esta actividad es especialmente interesante para estudiantes avanzados, porque se presenta la canción de forma indirecta, trabajándose a la inversa; es decir, en principio se presenta como un texto que no conocen, lo que despertará su curiosidad e interés, pero conforme avanzan en la actividad descubren que se trata de una canción. Como comentamos anteriormente, otras formas de explotar esta capacidad, y que al mismo tiempo despierten el interés del alumnado, es trabajar con textos sobre la

biografía y trayectoria del artista en cuestión, sobre el género musical al que pertenece, etc. En el Apéndice VI también aparece un ejemplo de este tipo de actividad". (p.153)

2.12. Expresión oral

"El uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera, además de desarrollar la comprensión auditiva, también sirve para desarrollar la expresión oral, pues la música en general es un poderoso estímulo que fomenta el deseo de hablar. Debemos aprovechar esta ventaja, pues las canciones permiten practicar la producción oral de forma natural, y sentir más confianza en la lengua término". (Palacios Martínez 1994: 152)

"Asimismo, se puede emplear una canción para que los alumnos expongan su opinión sobre el tema, o bien hablen sobre el artista, el tipo de música y el contexto cultural en el que surge". (Palacios Martínez 1994: 155).

"Una actividad que trabaja esta destreza es la preparación de preguntas para una entrevista imaginaria al cantante, que se puede llevar a cabo a través de *role play* en la clase, tal y como se ilustra en el Apéndice VI". Spaventa (1983: 34)

"Para estimular la conversación entre el profesor-alumno, o bien entre alumno-alumno (en pares o grupos)", se pueden emplear las siguientes preguntas (Maley y Duff 1987: 4) sobre la canción:

- Where is this taking place?
- How many people are there?
- Who are they?
- When is this taking place? (Time of day)

"Estas preguntas, junto a otras, las hemos aplicado a una canción, tal y como se refleja en el apartado tres punto dos del Apéndice VI. También se puede trabajar la expresión oral mediante el cuestionario musical incluido en el apartado tres punto tres del Apéndice VI, en el que los estudiantes practican preguntas y

respuestas sobre sus gustos musicales, y el glosario sobre música *pop* de la actividad tres punto cuatro”. Spaventa (1983: 35)

“Por último, otra forma de explotar la producción oral a través de las canciones puede ser pidiendo a los alumnos que hagan listas sobre algún tema relacionado con la música (por ejemplo, canciones favoritas, canciones de la época infantil, etc.)”. Spaventa (1983: 36)

Según Dethier (2003: 18), “una vez confeccionadas, los alumnos habrán de responder a preguntas sobre, por ejemplo, etapas de la vida a la que pertenecen, vinculación de éstas con alguna persona importante en sus vidas, lugares donde se ha vivido, etc”.

2.13. Expresión escrita

“En cuanto al desarrollo de la producción escrita, son muchas las propuestas. Para empezar, se puede pedir a los alumnos que cambien pronombres, verbos o adjetivos y analicen los nuevos significados”. (Murphey 1990: 170). Las canciones originales y auténticas son el punto de partida tanto para Kahtleen Knott (1985) como para Bryan Robinson (1986), quienes proponen que “el alumnado cree su propia *photo-story* o *story-telling*; es decir, partiendo del vocabulario y de la trama o historia de la canción, se proporciona a los estudiantes un esquema que habrán de desarrollar en una historia utilizando dibujos o fotos, y en el caso de diálogos también podrán incluir bocadillos como en los cómics”.

“Muchas canciones son historias de carácter narrativo, por lo que se puede pedir a los alumnos que rellenen con coherencia los huecos de un texto que expone la historia (para un nivel intermedio), o bien que sean ellos mismos quienes redacten con sus propias palabras lo que dice la canción (para un nivel más avanzado), que les obligará a practicar el estilo indirecto”. (Spaventa 1983: 34).

“*Tune In to English: Learning English through Familiar Melodies*, que recoge un total de veinte melodías famosas con contenidos apropiados a los objetivos propuestos para los alumnos”. Por su parte Murphey (1992: 82-3) propone “un concurso de escritura de canciones, es decir, los estudiantes tendrán

que crear su propia canción, que, si obtiene buena aceptación, entrará a formar parte de la lista de éxitos de la clase”.

2.13.1 Inglés británico

“Cuando hablamos de inglés británico nos referimos al inglés estándar y a su pronunciación, conocida como RP (*Received Pronunciation*), variedad también denominada *the Queen's English*, *Oxford English* o *BBC English*”. (Hernández Campoy 1999) afirma:

“Aunque esta variedad no pertenece a ninguna zona en concreto, suele estar vinculada a los condados alrededor de Londres. Es la variedad que se suele emplear en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, porque la mayoría de la población la conoce gracias a los medios de comunicación, lo que significa que un estudiante extranjero puede ser fácilmente entendido. Sin embargo, únicamente la habla una minoría (entre un tres y un cinco por ciento), lo que puede suponer un problema de comunicación para el estudiante extranjero”. (Hernández Campoy 1999: 193).

“Entre las peculiaridades fonéticas del RP cabe destacar su complejo sistema vocálico, que cuenta con 12 vocales (i:, ɪ, e, æ, ʌ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:, ɜ:, ə), 8 diptongos (ɪə, eə, ʊə, eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ) y 5 triptongos (aɪə, eɪə, ɔɪə, eʊə, aʊə). En cuanto a las consonantes, llama la atención la no pronunciación de la /r/ postvocálica, por lo que *car* se pronuncia /kɑ/, a diferencia del inglés escocés, irlandés y estadounidense (acentos róticos), en los que la /r/ se pronuncia siempre que aparece escrita. A continuación incluimos el tema *Isobel* de la cantautora”.

“Dido, cuya pronunciación se puede catalogar de estándar, asimismo en este tema se puede apreciar el carácter no rótico de esta variedad en palabras como *car*, *yesterday* o *father*”.

Isobel

I thought it was funny
When you missed the train
When I rang you at home
They said you'd left yesterday

I thought it was strange
When your car was found
By the tree in Ennis
Where we used to hang around

Dear Isobel, I hope you're well
And what you've done is right
Oh it's been such hell,
I wish you well,
I hope you're safe tonight
It's been a long day coming,
And long will it last
When it's last day leaving,
And I'm helping it pass By loving you
more
And who he would become,
All the things he'd have done
Would he have loved you
And not let you down
And would he be stronger
Than his father
Don't punish yourself, Leave it well alone
Dear Isobel, I hope you're well

And what you've done is right
Oh it's been such hell,
I wish you well,
I hope you're safe tonight
It's been a long day coming,
And long will it last
When it's last day leaving, I'm helping it
pass
By loving you more.

2.13.2. Inglés estadounidense

“Aunque algunos sociolingüistas denominan la variedad estándar del inglés estadounidense como *General American* (GenAm)”. (Gramley y Pätzold 1992: 85), “nosotros no lo llamaremos inglés americano ni norteamericano, ya que el inglés canadiense tendría el mismo derecho a dicha denominación”.

El inglés estadounidense “stretches, shortens, blends, and often drops sounds” en palabras de Carolyn Graham (1993a: xii).

“En cuanto a la pronunciación, hay que destacar dos características principales: la omisión de la semivocal /j/ en palabras como *tune* /tun/ o *new* /nu/ y, por otro lado, el carácter rótico (la pronunciación de la /r/ en cualquier posición) de esta variedad. A continuación, conforme se exponen las diferencias con el inglés británico, comprobaremos las principales características gramaticales y léxicas del inglés estadounidense. No obstante, es conveniente aclarar que son más las similitudes que las diferencias entre estas dos variedades, debido a razones históricas y culturales. Además, las diferencias suelen surgir principalmente en el registro coloquial a través de expresiones idiomáticas”. (Hernández Campoy 1999: 193).

“Entre las diferencias cabe destacar que el inglés estadounidense se caracteriza por ser una variedad urbana” (Labov 1982), mientras que el inglés británico es más rural (Trudgill 1974). De acuerdo con Wells (1982: 11), “las variedades rurales suelen ser más agradables al oído al tener un ritmo más lento”, mientras que las variedades urbanas son más rápidas y están más actualizadas:

“In Britain, the accents of large cities such as London, Birmingham, Liverpool, or Glasgow are widely regarded as “harsh” or “ugly,” while rural accents are “charming” or “quaint.” It is perhaps universally true that rural accents tend to be slower in tempo, reflecting the unhurried life of the countryside: compare a New York and a hillbilly accent, or Cockney and Wiltshire. Urban accents tend to be not only faster, but also more up-to-date in terms of sound changes in current progress”.

“Ambas variedades poseen el mismo número de consonantes, lo que no ocurre con el sistema vocálico, ya que el estadounidense posee menos vocales (el fonema /b/ no existe, siendo sustituido por /ɑ:/ o /ɔ:/, con el consecuente cambio de pronunciación en palabras como *lot*, *doll* o *stop*)”.

“Asimismo, los norteamericanos no distinguen entre vocales cortas y vocales largas; así, por ejemplo, las vocales /i:, ɑ:, ɔ:, u:/ de la pronunciación RP se realizan como /i, æ, ɔ, u/ respectivamente”.

“Un buen ejemplo del cambio fonético de la vocal larga /ɑ:/ por la corta /æ/ es la canción *Last Dance* de Donna Summer, en la que la cantante hace un juego de palabras cuando canta: “Let’s dance last dance”, donde la palabra *last* suena prácticamente como *let’s*”.

“También en los primeros discos de los Beatles (*Please Please Me*, *With the Beatles*, *Help*, etc.)”, se puede observar la tendencia a pronunciar la vocal corta, pero a medida que avanza el tiempo, conforme se consolida el *pop* británico, los cantantes empiezan a emplear la vocal larga, prueba de ello son las canciones en el álbum *Abbey Road*”, como podemos ver en una estrofa de *Octopus’s Garden*:

[...] we would sing and dance /da:ns/ around because we
know we can’t /ka:nt/ be found I’d like to be under the sea in
an octopus’s garden /ga:rdn/ in the shade [...]

En inglés estadounidense tampoco existen los diptongos /ɪə, εə, υə/, siendo sustituidos por /ɪr, εr, υr/. En esta variedad también hay una tendencia a pronunciar las sílabas no acentuadas con la vocal schwa /ə/, mientras que el inglés británico se conserva la vocal /ɪ/, fenómeno que suele tener lugar en palabras terminadas en –ed y –es.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la consonante /r/ se pronuncia de forma distinta en las dos variedades; en inglés británico se elimina su pronunciación en posición postvocálica, seguida de consonante o en final de palabra, no ocurriendo esto en inglés estadounidense (por ejemplo, la palabra *form* suena en inglés estadounidense /fɔrm/ y en inglés británico /fɔ:m/). Sin embargo, en la cadena hablada puede aparecer lo que se denomina “r intrusiva”, es decir, se pronuncia una /r/ aunque gráficamente no aparezca (por ejemplo, el famoso tema de los Beatles *Let It Be* suena como /lerɪbɪ/).

Otra consonante que tiene diferentes realizaciones es la /l/, que en inglés estadounidense suele realizarse como *dark l* /l/ en todas las posiciones, mientras que en inglés británico sólo se realiza como *dark l* delante de otras consonantes o al final de palabra (por ejemplo, *help* o *sale* respectivamente).

“La canción *Let’s Call the Whole Thing Off*, de Ella Fitzgerald y Louis Armstrong, resulta una perfecta lección de pronunciación de ambas variedades; sirvan como ejemplos las palabras *tomato* y *neither* (pronunciadas /təma:təu/ y /naɪðə/ en inglés británico, y /təmeɪto/ y /niðər/ en inglés estadounidense)” :

Let’s Call the Whole Thing Off

Things have come to a pretty pass
Our romance is growing flat,
For you like this and the other
While I go for this and that,
Goodness knows what the end will be
Oh I don't know where I'm at It looks as if we two
will never be one Something must be done:

Chorus - 1

You say either and I say either,
You say neither and I say neither Either, either
Neither, neither, Let's call the whole thing off.

You like potato and I like potahto,
You like tomato and I like tomahto

Potato, potahto, Tomato, tomahto, Let's call the
whole thing off

But oh, if we call the whole thing off

Then we must part

And oh, if we ever part,

Then that might break my heart

So if you like pyjamas and I like pyjahmas,

I'll wear pyjamas and give up pyjahmas

For we know we need each other so we,

Better call the whole off off Let's call the whole thing off.

Chorus - 2

You say laughter and I say larfter,

You say after and I say arfter

Laughter, larfter after arfter,

Let's call the whole thing off,

You like vanilla and I like vanella,

You saspiralla, and I saspirella

Vanilla vanella chocolate strawberry, Let's call the whole thing off

But oh if we call the whole thing off

Then we must part

And oh, if we ever part,

Then that might break my heart

So if you go for oysters and I go for ersters,

I'll order oysters and cancel the ersters

For we know we need each other so we,

Better call the calling off off, Let's call the whole thing off.

Chorus - 3

I say father, and you say pater,

I saw mother and you say mater Pater, mater Uncle, auntie, Let's call
the whole thing off.

I like bananas and you like banahnahs,

I say Havana and I get Havahnah

Bananas, banahnahs Havana, Havahnah, Go your way, I'll go mine

So if I go for scallops and you go for lobsters,

So all right no contest we'll order lobseter

For we know we need each other so we,

Better call the calling off off,

Let's call the whole thing off.

Trudgill (1983: 141-160) “señala que muchos cantantes británicos suelen cambiar su pronunciación, tratando de imitar el estilo norteamericano. Este fenómeno, que podría tener sus orígenes en los años 1920, se extiende hasta la década de 1960, y se debe —en gran parte— a la influencia del *pop* norteamericano en los orígenes del *pop* británico, aunque esta influencia también se percibe en otros géneros musicales como el *jazz*”.

Pero para Trudgill (1986: 12-13) “más que acomodación se trata de imitación, más acorde con la teoría del “comportamiento lingüístico”; es decir, “el hablante adopta el comportamiento de su interlocutor, intentando imitar de forma puntual —como es cantar— a aquellos con los que quiere identificarse”.

“Algunas muestras son canciones de los Beatles y los Rolling Stones; por ejemplo, en *Hey Jude* de los Beatles, a pesar de ser de 1968, la pronunciación de la consonante sorda oclusiva /t/ en *better*, pronunciada /t^h/ o /ʔ/ en inglés británico”, sigue manteniendo la pronunciación estadounidense /d/ /bɛdə/:

[...] Hey Jude, don't make it bad, take a sad
song and make it better remember to let her

under your skin then you begin to make it better,
better, better oh yeah hey Jude, hey Jude.

También se observa una característica de la variedad social estadounidense “Afro-American Vernacular English” (AAEV), como es el cambio en el diptongo /aɪ/ pronunciado /a/ en palabras como *I, my, like* y *life*.

El tema *Little Red Rooster* de los Rolling Stones es un buen ejemplo:

[...] if you see my /maʹ/ little /lɪdl/ red rooster /ru:sdæʹ/ please drive /draʹv/
him home [...]

“Dentro del nivel suprasegmental, otro rasgo que distingue a ambas variedades es la acentuación de palabras”. (Crystal 1997b: 307):

Inglés británico	Inglés estadounidense
Address	Address
Advertisement	Advertisement
Controversy	Controversy
Magazine	Magazine
Weekend	Weekend

En cuanto a la ortografía, estas son algunas de las diferencias más comunes (Gramley y Pätzold 1992):

Inglés británico	Inglés estadounidense
-our: colour	-or: color
-re: centre	-er: center
-c-: offence	-s-: offense
-s-: realise	-z-: realize

“A nivel gramatical, también encontramos diferencias entre estas dos variedades, a la hora de emplear el artículo determinado; mientras en inglés

británico se dice “in / to hospital”, en inglés estadounidense se emplea “in / to the hospital”.

Asimismo, el uso de algunas preposiciones difiere en ambas variedades (Crystal 1997b: 311):

Inglés británico	Inglés estadounidense
At the weekend	Over the weekend
On Monday	Monday
In this street	On this street
Apart from	Aside from
Talk to	Talk with

“Otra característica del inglés estadounidense perteneciente al nivel morfológico tiene que ver con formas verbales como *gonna* (going to), *gotta* (have got to), *hafta* (have to) o *wanna* (want to), que, si bien se toleran y aceptan en el lenguaje hablado, en el lenguaje escrito se consideran agramaticales. Otra forma verbal propia del inglés estadounidense frecuente en las canciones es el participio del verbo *to get* > *gotten*, que no existe en inglés británico”. (Hernández Campoy 1999: 193).

“Asimismo, los estadounidenses prefieren usar *have to* para expresar la posesión, mientras que los británicos emplean *have got*. Es importante que nuestros estudiantes conozcan todas estas diferencias lingüísticas”; por ejemplo, en la canción de los Beatles *Her Majesty* aparecen varias de estas formas:

Her Majesty's a pretty nice girl, But she doesn't
have a lot to say. Her Majesty's a pretty nice
girl, But she changes from day to day.

I wanna tell her that I love her a lot, But I gotta get
a bellyful of wine.

Her Majesty's a pretty nice girl,

Some Day, I'm gonna make her mine,

Oh, yeah, someday, I'm gonna make her mine.

“Un estadounidense *pavement* es una zona pavimentada, mientras que para un británico es sólo la acera; los norteamericanos comen *cookies*, mientras los británicos comen *biscuits*. En los Estados Unidos un camión es *truck*, mientras que en el Reino Unido es *lorry*; el maletero del coche es *trunk* para los estadounidenses y *boot* para los británicos. La gasolina es *gasoline* en los Estados Unidos y *petrol* en el Reino Unido; asimismo, en inglés estadounidense se habla de *elevator*, frente al *lift* británico. Por último, mientras en Inglaterra llega el *autumn*, en los Estados Unidos llega el *fall*”. (Crystal 1997b: 308310)

En conclusión, la influencia del inglés estadounidense sobre el inglés británico es cada vez mayor, debido a los medios de comunicación. También en el lenguaje de las canciones se observa esta influencia.

2.13.3. Inglés galés

“El galés, lengua de origen celta, se vio desplazado por el inglés durante la conquista Normanda”. (Crystal 1997b: 334).

“Las siguientes son algunas de las características lingüísticas de este dialecto. En cuanto a la pronunciación, las vocales difieren de las del acento inglés RP”. (Hernández Campoy 1999: 228-9)

“Por ejemplo, la vocal /ʌ/ se pronuncia como /ə/ en palabras como *butter* o *rubber*; la vocal larga /ɑ:/ se sustituye por la corta /æ/ en palabras como *dance*, *past* o *path*; los diptongos /ɪə/ y /ʊə/ no existen, así palabras como *here* y *poor* se pronuncian /hi:jə/ y /pu:wə/ respectivamente”. “Asimismo, destaca el alargamiento de las consonantes intervocálicas, por ejemplo, la palabra *city* sonaría /sitti:/; la consonante /r/ no se pronuncia en posición postvocálica como en *car*, tampoco se pronuncia el sonido fricativo /h/, excepto en posición acentuada”.

Por lo que respecta a la gramática, no existen prácticamente diferencias con el inglés estándar. No obstante, cabe resaltar el empleo de la forma auxiliar *do* y *did* más infinitivo (*They do go to the cinema every week*), o bien el verbo *to be* conjugado más una forma *-ing* (*They're going to the cinema every week*), para expresar una acción habitual. Es curioso el uso de la *question tag isn't it* detrás de cualquier pronombre; también se emplea como *question tag* la palabra *yes*, para buscar aprobación en un ambiente más coloquial. En expresiones exclamativas en las que en el inglés estándar se emplea *how* (*How intelligent she seems!*), en el inglés galés se usa *there* (*There's intelligent she seems!*) (Gramley y Pätzold 1992: 306-7).

“En el nivel sintáctico, para dar énfasis a lo que se dice se suele anteponer el predicado al sujeto, por ejemplo, *fed up I am*. Por último, en el nivel léxico encontramos términos como *Duw* “God” o *nain* y *taid* para “grandma” y “grandpa” respectivamente”. (Crystal 1997b: 335).

“Cantantes de origen galés son los famosos Tom Jones y Bonnie Tyler, esta última con éxitos como *It's a Heartache*, *Total Eclipse of the Heart* y *Holding Out for a Hero*”; a continuación, incluimos este último, en el que se observan algunas de las características expuestas del inglés galés:

Holding Out for a Hero

Where have all the good men gone And where
are all the gods? Where's the street-wise
Hercules To fight the rising odds?
Isn't there a white knight upon a fiery steed?
Late at night I toss and turn and dream of what I need

(Chorus)

I need a hero
I'm holding out for a hero 'til the end of the night
He's gotta be strong
And he's gotta be fast
And he's gotta be fresh from the fight
I need a hero

I'm holding out for a hero 'til the morning light

He's gotta be sure

And it's gotta be soon

And he's gotta be larger than life

Somewhere after midnight

In my wildest fantasy

Somewhere just beyond my reach

There's someone reaching back for me

Racing on the thunder end rising with the heat

It's gonna take a superman to sweep me off my feet

(Chorus)

Up where the mountains meet the heavens above

Out where the lightning splits the sea

I would swear that there's someone somewhere

Watching me

Through the wind and the chill and the rain

And the storm and the flood

I can feel his approach

Like the fire in my blood

(Chorus)

“Al escuchar esta canción podemos comprobar cómo la –r final de las palabras *larger*, *swear* y *after* no se pronuncia; en el caso de *thunder (end)* y *for (a)*, sí se pronuncia porque la palabra siguiente comienza por vocal y se produce la unión de ambas palabras”. “Otro rasgo fonético es la pronunciación de la /h/ en posición acentuada (como es el caso de la palabra central de esta canción, *hero*), frente a su no pronunciación en posición no acentuada en *Hercules*”. En cuanto al nivel sintáctico, se observa en varias estrofas la anteposición de elementos del

predicado al sujeto: “Somewhere after midnight/ In my wildest fantasy/ Somewhere just beyond my reach/ There's someone reaching back for me [...] Up where the mountains meet the heavens above/ Out where the lightning splits the sea [...] Through the wind and the chill and the rain/ And the storm and the flood/ I can feel his approach”.

2.13.4. Inglés escocés

“La historia lingüística de Escocia está directamente relacionada con su historia política ya que fue un país independiente con su propia lengua hasta 1707, momento en que el inglés estándar —aunque con acento escocés— se convierte en la lengua oficial”. (Wells 1982: 393).

Pocas son las diferencias entre el inglés estándar y el inglés escocés. No obstante, es de difícil comprensión para quienes no estén familiarizados. (Wells 1982: 393)

“En cuanto a la fonética, hay que tener en cuenta que en inglés escocés el número de vocales es menor que en inglés estándar. Asimismo, se habla de una regla propiamente escocesa sobre la longitud de las vocales, ya que su pronunciación depende de la consonante que le sigue. La vocal larga /ɑ:/ se suele pronunciar como la corta /æ/; no existe diferencia entre la vocal breve /u/ y la larga /u:/, sonando igual las palabras pull y pool; e, incluso, los diptongos /eɪ/ de make y /əʊ/ de boat desaparecen y se convierten en /e/ y /o/, respectivamente. Por lo que se refiere a las consonantes, hay que destacar el carácter rótico del inglés escocés, es decir, la fricativa /r/ se pronuncia en todas las posiciones (por ejemplo, car o rude); el punto de articulación para /t/ y /d/, puede coincidir con el del acento RP, pero también pueden ser dentales como en español; en algunas zonas no distinguen entre /ð/ de these y /θ/ de three, realizándose todas como /θ/; y, por último, es interesante el mantenimiento de la pronunciación escocesa /x/ para la grafía <ch> en palabras de origen escocés, como loch o dreich”. (Hernández Campoy 1999: 231-4).

“En el aspecto gramatical, los modales *shall* y *ought* no se utilizan, y *must* sólo se emplean para denotar obligación”. (Wells 1982: 393).

En lugar de la negación *not* es posible encontrar *no* y *nae*, y su contracción –na, como por ejemplo en *canna* (cannot). En el léxico de esta variedad se encuentran algunos préstamos directos del escocés, como son *Kirk* para *church*, *loch* para *lake*, *glen* para *valley* y *stane* para *stone*. Otras diferencias semánticas se encuentran en las siguientes palabras: *outwith* para *outside*, *landward* para *rural*, *pinkie* para *little finger*, etc. (Crystal 1997b: 329).

“En la actualidad, los cantantes más famosos de origen escocés son el grupo de rock-pop Texas y KT Tunstall, más cercana a la música country, cuyo álbum *Eye to the Telescope* (2005) le ha supuesto el reconocimiento internacional. Como se ha dicho anteriormente, no son muchas las diferencias entre el inglés escocés y el inglés estándar”.

Say What You Want

Twenty seconds on the back time
I feel you are on the run
Never lived too long to make right
I see you're doing fine
And when I get that feeling
I can no longer slide I can no longer run
And when I get that feeling
I can no longer hide for it's no longer fun

(Chorus)

Well, you can say what you want
But it won't change my mind
I'll feel the same about you
And you can tell me your reasons
But it won't change my feelings I'll feel the
same about you

What I am is what you want of me Now that I'm not
there

Took the tables away from you
It's turned that I don't care
And when I get that feeling
I can no longer slide I can no longer run
And when I get that feeling
I can no longer hide for it's no longer fun

(Chorus)

I've said goodnight try to sleep tight
Just dream of me
Go close your eyes 'cause I'll close mine
The sun will shine from time to time When you dream
of me

(Chorus)

2.13.5. Inglés irlandés

“En 1801 Irlanda pasa a ser parte del Reino Unido, hasta que en 1920 se establece la división entre Irlanda del Norte y la República de Irlanda”. (Crystal 1997) afirma:

“La principal consecuencia lingüística es la sustitución del irlandés por el inglés, que se convierte en la lengua dominante y de prestigio. No obstante, el irlandés se habla en las zonas rurales y sigue siendo lengua oficial de la República de Irlanda junto con el inglés estándar, que ocupa una segunda posición”. (p.34)

“El inglés irlandés también es conocido como “inglés hiberno”, y conserva rasgos de su lengua de origen”. El gaélico (Crystal 1997) afirma:

Se ha de distinguir, por razones puramente geográficas, entre el inglés irlandés que se habla en Irlanda del Norte (influenciado por el “Scots”, debido a los asentamientos de escoceses), y entre el inglés irlandés de la República de Irlanda (relacionado con el galés y el gaélico escocés), cuyas raíces hay que buscar no

en Escocia sino en Inglaterra. Además, dentro del inglés irlandés se distinguen tres registros (formal, general y popular), al mismo tiempo que se habla de variedades urbanas y rurales. (p.520)

“Las características que vamos a presentar a continuación son propias de la variedad rural y de registro popular, ya que son las que realmente distinguen al inglés irlandés del inglés estándar, variedad que hoy día habla la mayoría de la población irlandesa”. (Gramley y Pätzold 1992) afirma:

“En cuanto a la pronunciación generalizada en el inglés irlandés, hay que decir que —al igual que el inglés escocés— es un acento rótico, por lo que la /r/ se pronuncia en todas las posiciones; como consecuencia no existen los diptongos /ɪə/, /eə/, /ʊə/ ni /ɜ:/, surgidos en RP por la pérdida de la -r postvocálica”.

“En esta variedad se distingue entre la vocal /ʊ/ de *good* o *could* y la vocal /ʌ/ de *cut* o *must*; se puede llegar a escuchar el diptongo /aɪ/ como /ɛɪ/ en palabras como *buy*, *kind* o *time*, aunque no es frecuente; los diptongos /eɪ/ de *make* y /əʊ/ de *boat* pueden llegar a desaparecer y convertirse en /e/ y /o/, respectivamente (Hernández Campoy 1999: 236); y una característica en desuso de esta variedad era el cambio de la vocal larga /i:/ por /e:/ en palabras como *tea*, *easy* o *key*. Las consonantes /t/ y /d/, alveolares en RP, se convierten en dentales; algunos grupos consonánticos influenciados por el gaélico cambian de pronunciación, así /s/ se convierte en /ʃ/ delante de /l, n, t/ (por ejemplo, *stop* /ftop/). (Marín 1982: 470).

“En el nivel suprasegmental, en el inglés irlandés la acentuación de palabras es más flexible que en la variedad RP, recayendo el acento principal en sílabas distintas al inglés estándar, por ejemplo **d**iscipline en lugar de **d**iscipline”. (Crystal 1997b: 337).

En las estructuras gramaticales, de esta variedad geográfica, destaca el pronombre *youse* para la segunda persona del plural. Es habitual encontrar la construcción *after+forma -ing* del verbo (*they are after leaving = they've just left*) para referirse al pasado reciente, en lugar de emplear el presente perfecto; la forma progresiva *-ing* se usa más que en inglés estándar: *who is this book belonging to?*; y el verbo auxiliar *to be* se emplea sin conjugar (*I be walking*), y a veces aparece acompañado del auxiliar *to do* (*I do be tired*). En inglés irlandés es

frecuente anteponer el predicado al sujeto para dar énfasis. Otra característica sintáctica de esta variedad es el uso de *and* como conjunción subordinante, su significado gira en torno al contexto, pero suele ser temporal: *they fell and them crossing the bridge = they fell when they were crossing the bridge*; y para expresar posesión el inglés irlandés lo hace mediante el verbo *to be* más las preposiciones *on, at, near o by*: *it was a custom by them to go out on Christmas* (en lugar de *it was their custom*). (Gramley y Pätzold 1992: 326).

“Hoy día son muchos los cantantes irlandeses en la escena musical. Entre ellos cabe destacar al mítico grupo de rock U2, a Van Morrison, The Cranberries, The Corrs, Westlife o Sinéad O’Connor”. Gramley y Pätzold (1992) afirma:

Como hemos indicado anteriormente, las características del inglés irlandés descritas pertenecen a la variedad rural y de registro coloquial o familiar, características que se pueden observar en las canciones tradicionales irlandesas. No obstante, la mayoría de la población usa la variedad estándar de la lengua inglesa, hecho que se refleja en las canciones *pop* de los artistas irlandeses. A ello hay que añadir el hecho de que se trata de música comercial, con la finalidad de llegar a la mayor audiencia posible. Sin embargo, en algunas versiones instrumentales del grupo The Corrs encontramos, al menos en los títulos, términos en inglés irlandés como *Lough* (lago) o *Erin* (forma poética y antigua para Irlanda). La cantante Enya va más allá, y en todos sus discos suele incluir temas en irlandés. Asimismo, en los primeros discos de Sinéad O’Connor se pueden encontrar canciones en irlandés. A continuación incluimos la canción *Sunday Bloody Sunday* del grupo U2 que, aunque no sea un claro ejemplo de inglés irlandés, sí es un símbolo de su escena política, pues trata sobre el suceso— conocido con el mismo nombre del título de la canción— acontecido el 30 de Enero de 1972 en Londonderry, cuando soldados británicos abrieron fuego contra una manifestación de derechos humanos en la murieron 13 civiles, hecho que cambió la situación política entre Irlanda del Norte e Inglaterra. (p.153)

Sunday Bloody Sunday

Yes

I can't believe the news today

Oh, I can't close my eyes

And make it go away

How long

How long must we sing this song How long, how
long...

'Cause tonight we can be as one

Tonight

Broken bottles under children's feet

Bodies strewn across the dead end street

But I won't heed the battle call

It puts my back up

Puts my back up against the wall

Sunday, Bloody Sunday

Sunday, Bloody Sunday

Sunday, Bloody Sunday

And the battle's just begun

There's many lost, but tell me who has won

The trench is dug within our hearts

And mothers, children, brothers, sisters

Torn apart

Sunday, Bloody Sunday

Sunday, Bloody Sunday

How long

How long must we sing this song

How long, how long

'Cause tonight we can be as one

Tonight tonight

Sunday, Bloody Sunday

Sunday, Bloody Sunday

Wipe the tears from your eyes

Wipe your tears away

Oh, wipe your tears away

Oh, wipe your tears away

(Sunday, Bloody Sunday)

Oh, wipe your blood shot eyes

(Sunday, Bloody Sunday)

Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody Sunday)

Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody Sunday)

And it's true we are immune

When fact is fiction and TV reality

And today the millions cry

We eat and drink while tomorrow they die

(Sunday, Bloody Sunday)

The real battle just begun

To claim the victory Jesus won On

Sunday Bloody Sunday

Sunday Bloody Sunday

2.13.6 Inglés canadiense

“La situación lingüística de Canadá es un tanto especial, porque en este país coexisten dos lenguas oficiales: el inglés, hablado por la mayoría de la población, y el francés, hablado en la zona de Quebec, donde la población es bilingüe”. (Gramley y Pätzold 1992: 369)

“La mayoría de los sociolingüistas establecen pocas diferencias entre el inglés canadiense y el estadounidense, debido —en parte— a su origen común. No obstante, los canadienses insisten en la peculiaridad de su habla, y no les gusta

ser identificados lingüísticamente como estadounidenses ni británicos”. (Gramley y Pätzold 1992: 369).

“A pesar de ello, en los últimos años se observa una influencia dominante del inglés estadounidense, sobre todo en las generaciones más jóvenes, debido no sólo a su proximidad geográfica sino también a la hegemonía de los Estados Unidos en todos los ámbitos (medios de comunicación, economía, etc.)”. (Wells 1982: 497).

A continuación, pasamos a ver algunos de los rasgos más sobresalientes de esta variedad geográfica.

“En la pronunciación del inglés canadiense se mezclan acentos tanto estadounidenses como británicos. Comparte con el inglés estadounidense la pronunciación de la /-r/ postvocálica en palabras como *far* o *car*, es decir, es un acento rótico. Algunos hablantes pronuncian la palabra *schedule* como /skedʒəl/ con /sk-/, mientras que una minoría se inclina por la pronunciación británica /ʃedju:l/ con el sonido /ʃ-/; en palabras como *fertile*, *hostile* o *missile*, la última sílaba se pronuncia como en inglés estadounidense /-əl/, frente a la pronunciación británica /-aɪl/. No obstante, existen algunos casos en los que la pronunciación británica es la que se conserva, como por ejemplo el prefijo *anti-* /anti/, frente a la pronunciación estadounidense /antaɪ/; la palabra *news* mantiene la pronunciación británica /nju:z/, frente a la estadounidense /nu:z/; y la letra z se pronuncia como /zed/ en lugar de /zi:/, pronunciación estadounidense”. (Wells 1982: 497).

“Una característica fonética exclusiva de esta variedad es la denominada “Canadian raising”, en la que los diptongos /aɪ/ y /aʊ/ delante de consonantes sordas pasan a pronunciarse /ʌɪ/ y /ʌʊ/ respectivamente, realizándose el punto de articulación del primer elemento del diptongo en un punto más alto y central (*out* y *write* sonarían /ʌʊt/ y /rʌɪt/); no obstante, esta característica está desapareciendo entre los jóvenes, quienes los pronuncian como en inglés estándar”. (Gramley y Pätzold 1992: 370).

“Lo mismo que en la pronunciación, en la ortografía del inglés canadiense es frecuente encontrar ejemplos tanto del inglés británico como del inglés estadounidense; mientras la variedad británica es la empleada para las

publicaciones oficiales como los libros de texto, la variedad estadounidense es la que aparece en la prensa diaria”. (Crystal 1997b: 340).

“Asimismo, en el léxico coexisten distintos términos para el mismo concepto (por ejemplo, las palabras británicas *railway*, *petrol* o *sidewalk* frente a las estadounidenses *railroad*, *gasoline* o *pavement*). Pero el inglés canadiense también posee vocablos con identidad propia que han entrado a formar parte del léxico del inglés estándar; tal es el caso de *chesterfield* (sofá) o *bannock* (un tipo de *pancake*). ¿Prácticamente, no existen diferencias gramaticales entre el inglés estándar y el inglés canadiense, pero hemos de mencionar el empleo de la interjección *eh?* (con entonación ascendente) como *question tag* en frases enunciativas, con la función de corroborar que el interlocutor está escuchando”. (Crystal 1997b: 340).

“En las canciones de artistas canadienses como Diana Krall en el *jazz*, Shania Twain y k.d. lang en el *country*, Bryan Adams y Alanis Morissette o Avril Lavigne en el *rock* y Celine Dion en el *pop* se pueden analizar las características anteriormente expuestas”. (Crystal 1997b: 340).

“A continuación incluimos el tema *She’s Not Just a Pretty Face* de Shania Twain, como ejemplo de esta variedad lingüística, ya que en esta canción se observan algunos de los rasgos mencionados, como por ejemplo la pronunciación de la –r en palabras como *mother*, *teacher* o *soldier*. A pesar de que en esta canción aparecen varias palabras que contienen el diptongo /aɪ/ (*wife*, *life*, *flies*, *drives*, etc.), no parece que la cantante lo pronuncie como /ʌɪ/, entre otras razones porque —como hemos dicho antes— la característica denominada “Canadian raising” está desapareciendo entre las nuevas generaciones. En cuanto al léxico, la tendencia a emplear términos del inglés estadounidense queda patente en términos como *gasoline*, *parking lot* (*car park* en inglés británico) o *valet*, que en inglés estadounidense se refiere al servicio de aparcamiento y en el inglés británico se emplea para el servicio de planchado”. (Crystal 1997: 340).

She’s Not Just a Pretty Face

She hosts a TV show —she rides the rodeo

She plays the bass in a band
She's an astronaut
A valet at the parking lot
A farmer working the land
She is a Champion —she gets the gold
She's a ballerina —the star of the show

(Chorus)

She's —not— just a pretty face
She's —got— everything it takes

She has a fashion line
A journalist for "Time"
Coaches a football team
She's a geologist, a romance novelist
She is a mother of three
She is a soldier, she is a wife
She is a surgeon, she'll save your life

(Second Chorus)

She's —not— just a pretty face
She's —got— everything it takes
She's —mother— of the human race
She's —not— just a pretty face
Oh, oh, yeah
Oh na, na, na, na

She is your waitress —she is your judge
She is your teacher
She is every woman in the world

Oh, la, la, la
She flies an airplane

She drives a subway train
At night she pumps gasoline
She is on the council — she's on the board She's a
politician — she praises the Lord

(Repeat Second Chorus)

No, she's (she's) not (not) just a pretty face
She's (she's) got (got) — everything it takes
She's —not— just a pretty face
She's got everything it takes
She's not just a pretty face

2.13.7. Inglés jamaicano

“La expresión inglés jamaicano no sólo se refiere a la variedad que se habla en Jamaica, sino que abarca todas aquellas zonas del Caribe en las que se habla inglés: Islas Caimán, Bahamas, Trinidad, Tobago, Barbados, etc”. (Crystal 1997: 340).

La denominación “inglés jamaicano” se debe a que Jamaica es la isla más grande y con mayor población. La situación lingüística de esta zona es especial, porque el inglés estándar con carácter oficial convive no sólo con el inglés jamaicano sino también con las lenguas criollas, que se definieron anteriormente en el apartado sobre otros géneros musicales populares (4.5.3.4): “The creoles are the language of everyday life, the home, family and neighbourhood” (Gramley y Pätzold 1992: 386). (Crystal 1997, 340).

“El rasgo más característico en la pronunciación del inglés jamaicano es el acento. Frente al inglés estándar, que es una lengua de ritmo acentual, el inglés jamaicano (al igual que la lengua española) es una lengua de ritmo silábico; es decir, cada sílaba tiene aproximadamente la misma duración. En consecuencia, las vocales en sílabas no acentuadas no se convierten en débiles, por lo que la vocal schwa /ə/ apenas se emplea, y por tanto la entonación de esta variedad del inglés difiere de las otras”. (Crystal 1997, 340).

“El mismo patrón rítmico que aparece cuando se *rapea*. Otras peculiaridades de la pronunciación del inglés jamaicano son las siguientes: la vocal /b/ se pronuncia como /a/, así palabras como *pot* y *pat* suenan igual; el diptongo /eɪ/ se convierte en algunas áreas en /ɪe/, pero en otras se puede escuchar como la vocal /e:/. La grafía <th>, /θ/ y /ð/ en RP, se pronuncia /t/ y /d/ respectivamente, así palabras como *thing* se convierte en /tiŋ/ o *father* en /fa:da/; los grupos consonánticos finales se reducen, especialmente si terminan en /t/ o /d/ (*best*, /bes/); y es típico introducir la semivocal /j/ tras las consonantes /k/ y /g/, así *car* suena /kja:r/ y *gas* /gjas/”. (Wells 1982: 574-7).

“En el nivel gramatical, el inglés jamaicano no presenta apenas diferencias con respecto al inglés estándar, constituyendo el inglés británico el modelo de referencia. No obstante, se observan una serie de contrastes”. Para empezar, el inglés jamaicano tiene su propio sistema de pronombres personales:

	Singular	Plural
1ª persona	mi / a	wi
2ª persona	yu	unu
3ª persona	im / i	dem / de

“La distinción entre pronombres sujeto u objeto no existe, así *wi* se emplea tanto para *we*, *us* o *our*. El sufijo –s, marca de plural para los sustantivos, no se emplea, sino que se indica añadiendo –*dem*. La yuxtaposición de dos sustantivos denota posesión (*Man house*)”.

“La tercera persona del singular del presente carece de la –s (*she sing in a choir*); se omite el verbo *to be* copulativo o auxiliar (*she a nice person*). El tiempo pasado se expresa con la forma base del verbo sin ninguna terminación, en algunos casos se añade *been*, *did* o *had*; las partículas *da*, *di* o *a* se emplean para marcar una acción continua (*She da work now = she is working now*); el participio perfecto *done* se usa para expresar una acción completada (*I just done tell dem*); y el verbo se niega simplemente con la partícula *no* (*They no want it now*)”.

“En el plano sintáctico, se evitan las construcciones pasivas (*This record play a lot = is played a lot*); en las frases enunciativas se antepone el verbo al sujeto para dar énfasis; en las interrogativas no se emplea el auxiliar *to do* ni la inversión, sino

que se recurre a una entonación ascendente; y los adjetivos se emplean con función adverbial (*I like it good*). Crystal (1997b: 344)

“El léxico del inglés jamaicano procede de dos fuentes: la primera de las lenguas africanas de los esclavos, de las que proceden calcos como *crywaters* (*tears*); la segunda fuente es de los dialectos ingleses de los primeros colonos de Gran Bretaña, de los que derivan palabras como *lick* (*to hit, strike*) o *dock* (*to cut the hair*). Dada su localización geográfica, muchos vocablos hacen referencia a la flora y fauna típicas de esta zona”. (Wells 1982: 574-7).

“Algunos términos que han pasado a formar parte del inglés estándar son *rasta*, *duppy* (*ghost*) y *canja* (*cannabis*). A continuación, incluimos la canción *Them Belly Full* (1974) de Bob Marley, máximo exponente de la música *reggae*, originaria de Jamaica. Este tema trata sobre el pueblo jamaicano, enfurecido por la pobreza, mientras la clase dirigente vive en mejores condiciones. En esta canción se observan algunas características expuestas anteriormente, como el uso del pronombre objeto “them” en vez del pronombre sujeto “they”, la omisión de verbos (*Them belly full but we hungry*), omisión de la -s de la tercera persona del singular (*cost of living get*) y el empleo de abreviaciones (*Jah* para *Jamaican*). Wells 1982: 574).

Them Belly Full

Them belly full but we hungry. A hungry mob
is a angry mob.

A rain a-fall but the dirt it tough; A pot a-cook but
the food no 'nough.

You're gonna dance to JAH music, dance.

We're gonna dance to JAH music, dance.

Forget your troubles and dance.

Forget your sorrow and dance.

Forget your sickness and dance.

Forget your weakness and dance.

Cost of living get so high,

Rich and poor, they start a cry.

Now the weak must get strong. They say, "Oh,
what a tribulation."

Them belly full but we hungry. A hungry mob
is a angry mob.

A rain a-fall but the dirt it tough;

A pot a-cook but the food no 'nough.

We're gonna chuck to JAH music, chuckin'.

We're chuckin' to JAH music, we're chuckin'.

A belly full but them hungry.

A hungry mob is a angry mob.

A rain a-fall but the dirt it tough; A pot a-cook but
the food no 'nough.

A hungry man is a angry man.

A rain a-fall but the dirt it tough; A pot a-cook but
the food no 'nough.

(Repeat)

A hungry mob is a angry mob.

A pot a-cook but the food no 'nough.

(Repeat)

A hungry mob is a angry mob.

A pot a-cook but the food no 'nough.

(Repeat)

A hungry mob is a angry mob.

2.13.8. Inglés australiano

“A diferencia de lo que ocurrió en Norteamérica, donde las lenguas importadas por los primeros colonos ingleses evolucionaron hasta las variedades que hoy se conocen, en Australia, colonizada hace apenas algo más de doscientos años, las variedades que los ingleses llevaron no difieren mucho de las que se hablan en Inglaterra”. Wells (1982) afirma:

No obstante, hay que tener en cuenta que los primeros habitantes fueron presos irlandeses y del sur de Inglaterra (con un marcado acento *cockney*), influencia perceptible en el inglés australiano; de hecho, esta variedad del inglés tiene un acento bastante similar al RP, siendo su característica más distintiva. A pesar del gran territorio por el que se extienden los habitantes, se trata de un acento bastante homogéneo. Sin embargo, hay quien divide este acento, atendiendo a criterios sociales (edad, sexo, posición social, etc.) y no geográficos, en tres tipos (Crystal 1997b: 351, Wells 1982: 594): 1) un acento culto (*cultivated*), hablado por un 10 % de la población, similar al acento RP; 2) un acento más extendido (*broad accent*), hablado por un 30 % de la población, en el que se aprecia un toque australiano; 3) un acento generalizado (*general*), que incluye la mayoría de los acentos de la población.

“Al igual que el RP, el inglés australiano es un acento no rótico; asimismo, puede ocurrir que la consonante sorda /t/ se convierta en sonora en posición intervocálica; y, en algunas ocasiones, la /h/ deja de pronunciarse”. Wells (1982: 574).

“En cuanto a la gramática, apenas se observan diferencias entre el inglés australiano y el inglés estándar; en efecto, existe una tendencia a seguir como modelo el inglés británico y no el inglés estadounidense. Con respecto a la morfología, se ha de destacar la mayor frecuencia de palabras terminadas en –ee (*mallee = tree*), –ie (*tassie*), –y (*surf*) y –o (*bottle*); de hecho, el inglés australiano es prolífico en la formación de palabras de uso coloquial, como *arvo* (*afternoon*), *bizzo* (*business*) y *Aussie* (*Australian*)”. (Gramley y Pätzold 1992: 401-2).

Por lo tanto, en el nivel léxico, el inglés australiano sí presenta una serie de rasgos distintivos. Crystal (1997) afirma:

“Existen muchos términos que tienen que ver con la fauna y la flora propias, como *barramundi* (*fish*), *galah* (*bird*) y *woomera* (*boomerang*); a pesar de ello, no son muchas las palabras de origen aborígen, excepto los nombres de lugares. Otros vocablos característicos del inglés australiano serían *frock* (*dress*), *paddock* (*field*) y *sheila* (*girl*). Aunque en el nivel gramatical la inclinación era hacia el inglés británico, en lo que concierne al vocabulario hay una creciente influencia del inglés estadounidense, prueba de ello es la presencia de palabras como *truck*, *high school*, *cookies*, *movies*, etc”. (p.360)

“Cantantes de origen australiano son las famosas Olivia Newton-John, Kylie Minogue o Natalie Imbruglia. En algunas canciones de Kylie Minogue se observa la influencia del inglés británico; por ejemplo, ella pronuncia la terminación” –ile de su canción *Fragile* como /-aɪl/ y no /-əl/ como en inglés estadounidense:

[...]
'cause I'm fragile when I hear your name
Fragile when you call
This could be the nearest thing to love
And I'm fragile when I hear you speak
Fragile feeling small
This could be the closest thing to love
[...]

“Sin embargo, la influencia estadounidense también queda patente en temas como *Dancefloor*, en el que la misma cantante pronuncia *dance* con la vocal corta /æ/ y no con la vocal larga /a:/”, que es la empleada en inglés británico:

[...]
On the dancefloor
Gonna lose it in the music
On the dancefloor
Got my body gonna use it
On the dancefloor
The best that you never had but now you've lost me
So come on watch me getting over you
[...]

La canción *Koocachoo*, incluida en el álbum *Light Years* (2000), “es una buena muestra del carácter creativo del inglés australiano. Para empezar, la palabra

Koocachoo es un neologismo, cuyo significado podría equivaler a “amor de mis sueños”, según el contexto en que la artista la emplea:

No-one else I know can thrill me like you do
I only ever want to go-go dance with you
You're the dream boy of my bedroom poster
Now we're on a roller coaster ride
You're the greatest gift that I could ever wish for
And there's not a single thing I wouldn't give for
A little time with you, my koocachoo
'Cause I'm so in love with you
No-one else can take me to the highs like you
You show me all the colours when I'm feeling blue
You're the brightest shining lights on Broadway
Pink in evening sunsets every day
You're the greatest gift that I could ever wish for
And there's not a single thing I wouldn't give for
A little time with you, my koocachoo [...]

“Por otro lado, el tema *Torn* de Natalie Imbruglia resulta apropiado para ilustrar dos de las características mencionadas sobre el inglés australiano: el carácter no rótico (en términos como *warm*, *adored*, etc.) del inglés australiano, y el acento nasal de esta variedad lingüística, cuando la artista pronuncia la palabra *torn*”. También se aprecia el cambio de la vocal corta /ɪ/ en posición no acentuada por la vocal /ə/:

Torn

I thought I saw a man brought to life
He was warm he came around like he was dignified
He showed me what it was to cry
Well you couldn't be that man I adored
You don't seem to know —or seem to care what your heart is for

I don't know him anymore
There's nothing where he used to lie
My conversation has run dry
That's what's goin' on
Nothing's fine I'm torn

(Chorus)

I'm all out of faith, this is how I feel
I'm cold and I am shamed Lying naked on
the floor
Illusion never changed
Into something real
I'm wide awake and I can see the perfect sky is torn
You're a little late I'm already torn

So I guess the fortune teller's right
I should have seen just what was there and not some holy light
But you crawled beneath my veins and now I don't care, I have no luck
I don't miss it all that much There's just so
many things
That I can't touch I'm torn

(Chorus)

There's nothing where he used to lie
My inspiration has run dry
That's what's goin' on
Nothing's right I'm torn

(Chorus)

2.13.9. Inglés neozelandés

De acuerdo con Crystal (1997b: 354), se trata de “la variedad geográfica menos estudiada: “it has long been neglected, mentioned only in passing as part of a treatment of Australian English, or assumed by outsiders to be identical with it in all salient respects””.

“Además, el inglés neozelandés tiene que competir con la influencia del inglés británico, del estadounidense y del australiano, a la par que comparte su posición oficial con el maorí, lengua minoritaria hablada por los aborígenes nativos”. (Gramley y Pätzold 1992: 408).

“Aunque en un principio, su pronunciación es similar a la británica RP en ámbitos cultos, parece que hay una tendencia a asimilar la pronunciación y el vocabulario del inglés estadounidense. No obstante, la mayoría de los rasgos fonéticos coinciden con el inglés australiano, y también se aprecian algunas características propias. En la pronunciación destaca la articulación más cerrada de la vocal /e/ convirtiéndose en /i/, por lo que *yes* suena /jis/; la /æ/ de palabras como *bat* y *dad* se pronuncian /ɛ/ como en *bet* y *dead*; y un rasgo notable del inglés neozelandés es, al igual que el australiano, su marcada entonación ascendente”. (Gramley y Pätzold 1992: 406).

“El vocabulario neozelandés comparte muchas palabras con el inglés australiano, pero también se distinguen muchos términos propios como *bach* (*holiday house*), *chocolate fish* (*a type of sweet*), *lamburger* (*burger made from minced lamb*) o *swannie* (*a type of jacket*). Por otro lado, se encuentran los préstamos de la lengua maorí, como por ejemplo *kiwi*, *tarakihi* (un tipo de pescado), *katipo* (un tipo de araña), etc.; como vemos, la mayoría de ellos hacen referencia a la fauna y flora del lugar, pero también se usan expresiones como *haere mai* para saludar o *kia ora* para desear buena salud”. (Crystal 1997b: 355).

“Como se ha dicho anteriormente, pocas son las diferencias entre esta variedad y el inglés estándar. Por el contrario, en las canciones *pop* neozelandesas sí se observa la influencia del inglés estadounidense y del inglés británico, debido a la demanda comercial; ejemplo de ello es la canción *Better*, perteneciente al álbum” *What to Do with Daylight* (2004) de la cantante neozelandesa Brooke Fraser, todo un éxito en su país de origen:

Better

Take my shoulder back now
Your head's too heavy for me
Please don't come around here no more
'Cos I asked you to stop And you
wouldn't

(Chorus)

I would give anything to make you better
I would give anything to point you to free I would give
anything to help you realise

I loved you 'til it killed me
So my logic wouldn't hurt you
I know you might blame me anyway Well I'm sorry,
I'm so sorry

(Chorus)

I would give anything to make you better
I would give anything to point you to free
I would give anything to help you realise You're not helping
yourself to me

I've tried all the things they told me to do
Trying to close up the wounds left open by you
And if I seem doubtful, distrusting I am
You said you wouldn't do it again
You said you wouldn't do it again

Anything just to try and help you see
You ain't helping yourself by hurting me
Time to let you go, time for you to see
You ain't helping yourself by hurting me (x 2)

“La influencia del inglés estadounidense queda patente en esta canción en el empleo de expresiones coloquiales como ‘cos, *ain't* o la doble negación (*Please don't come around here no more*); sin embargo, llama la atención que el verbo *realise* conserve la grafía británica y no haya adoptado la estadounidense (*realize*)”. Otra prueba de la mezcla de ambas variedades es que dos oraciones muy similares aparecen con distintas formas verbales: *you're not helping yourself to me / you ain't helping yourself by hurting me*.

2.13.10. Inglés sudafricano

“En Sudáfrica, a diferencia de todos los lugares anteriores, la mayoría de la población habla alguna lengua africana, siendo el inglés la lengua materna de una escasa minoría”. (Crystal 1997) afirma:

No obstante, es la lengua empleada para el comercio y la industria, en los medios de comunicación y en las escuelas, compartiendo el rango de lengua oficial con el “Afrikaans”, lengua que desarrollaron los descendientes de los colonos holandeses. Esta variedad geográfica del inglés comparte algunos rasgos de pronunciación con el inglés australiano y el inglés neozelandés, ya que estos tres países fueron colonizados por los británicos en la misma época. Por ello los hablantes de ascendencia británica emplean la pronunciación RP, frente al acento de la clase trabajadora, en el que cabe destacar el cambio de la vocal /a/ por la /e/, cómo la /e/ se convierte en /i/, y cómo la /ɑ:/ se asemeja a /ɔ:/ (por ejemplo, *star* suena como *store* o *park* como *pork*). (p.120)

De hecho, Gramley y Pätzold (1992: 411-2) afirma que:

Distinguen tres acentos diferentes en la pronunciación del inglés sudafricano: “**Conservative SAE** is very similar to RP [...] **Respectable SAE** is ‘accepted as an informal, local standard expressing high social status if not correctness in English speech [...] **Extreme SAE** has low social prestige, but it is connected with the covert values of toughness and manliness, independence, and lack of regard for what is considered refined”.

Los rasgos más destacables de esta variedad se encuentran en su sintaxis: se emplea la reduplicación para intensificar los adjetivos *fast-fast* (*very fast*) o para marcar el plural *who-who* (*who* plural); se omiten los pronombres objeto (*if you*

got); y se colocan en posición final los verbos (*so rude you are*), y las conjunciones y los adverbios (*she can talk English but*).

Muchas palabras y expresiones del inglés sudafricano han entrado a formar parte del vocabulario del inglés estándar. Algunas proceden directamente del africano o de lenguas nativas locales: *aardvark* (*an animal*), *trek* (*ardous trip*) o *lekker* (*nice*); otras son adaptaciones del inglés estándar: *apartheid*, *homeland* (*black ethnic area*) y *bioscope* (*cinema*). (p.152)

Una de las figuras más representativas de la música sudafricana es Miriam Makeba, también conocida como “Mamá África”. Crystal (1997) afirma:

La artista vivió treinta largos años en el exilio, luchando por los derechos de su país. En su carrera musical hay que destacar el haber sido ganadora de un Grammy por su disco *Homeland*. A continuación incluimos la canción que da nombre al álbum, que —como acabamos de ver— se trata de un vocablo característico del inglés sudafricano, en cuya pronunciación se puede apreciar que la /a/ de *homeland* es más similar a una /e/. Entre los rasgos sintácticos, se observa la posición final de preposiciones: “Memories of days gone by”. Y, por último, resulta bastante significativa la mezcla del inglés con la lengua africana nativa de Makeba, dada la historia política y lingüística de este país. (p.48)

Homeland

Now that those days are gone
I will spend each day with only joy in my heart
Though many times I've cried I'll always find
the strength
to wipe the tears From my eyes

(Chorus)

I remember those days
When I prayed to come home
And I knew that someday I'd be here

Memories of days gone by
When I felt so alone
In the end all that matters is I'm home

Homeland

Ngai nazongi I

Mboka na ngai Po na seko

Homeland

Ngai nazongi I

Mboka na ngai Kino liwa

If you ever feel this way
Think about my story how it came to play
My heart is beating fast Finally today
Now at last I'm home

(Chorus)

I remember those days
When I prayed to come home
And I knew that someday I'd be here

Memories of days gone by
When I felt so alone
In the end all that matters is I'm home

Homeland

Ngai nazongi I

Mboka na ngai Po na seko

Homeland

Ngai nazongi I

Mboka na ngai

Kino liwa

2.13.11. Inglés indio

“Las dos últimas variedades geográficas que vamos a analizar (el inglés indio y el inglés chino)”. Gramley y Pätzold (1992) afirma:

“La principal diferencia en el nivel suprasegmental de esta variedad con respecto al inglés estándar se encuentra en el ritmo, que se caracteriza por una acentuación silábica, por lo tanto, apenas se emplean las denominadas formas débiles ni la vocal schwa /ə/. Otra peculiaridad de los hablantes del inglés indio es su pronunciación rótica, es decir, pronuncian la /r/ en todas las posiciones. Los grupos consonánticos finales tienden a ser simplificados (*fast* > *fas*); las consonantes fricativas /θ/ y /ð/ se convierten en oclusivas /t/ y /d/; y las consonantes labiodentales /f/ y /v/ se pronuncian como /p^h/ y /b^h/. Para muchos hablantes hindúes la pronunciación de los grupos consonánticos iniciales es difícil, por ello le anteponen una vocal y palabras como *school* se pronuncia /isku:l/. No se diferencia la /v/ de la /w/, por lo que las palabras que comienzan por /w/ se pronuncia /v/ (por ejemplo, *well* suena /vel/). De hecho, la mayoría de las diferencias fonéticas en esta variedad del inglés se deben a la influencia de las distintas lenguas nativas existentes en este país”. (Gramley y Pätzold 1992: 442, Wells 1982: 624-632).

“En el nivel gramatical se observa mucha variación, dependiendo de la clase social. Los verbos estáticos suelen aparecer en la forma progresiva (*She is knowing the answer*). Otra peculiaridad es el uso de diferentes preposiciones para la misma expresión (*pay attention on* en lugar de *pay attention to*). Y se emplean siempre las mismas *question tags* (*isn't it?* o *no?*), independientemente del pronombre personal”. Gramley y Pätzold (1992)

“En el nivel léxico, vocablos de origen indio que han pasado a formar parte del inglés estándar son *bungalow*, *guru*, *nirvana* o *yoga*”. (Crystal 1997b: 360).

A continuación, incluimos la canción *Ever So Lonely* perteneciente al disco *The Third Eye* (1982) de “la cantante Sheila Chandra que, aunque nació en el Reino Unido, es de descendencia india”. De hecho, fue una de las primeras en introducir música con tintes asiáticos en las listas de ventas británicas.

Ever So Lonely

Ever so lonely

Ever so lonely without you Ever so lonely

Sink into your eyes and all I see

Love is an ocean And you for me

Sink into your eyes

Your eyes

Are all I see

Your love is an ocean

An ocean refuses no river

Ever so lonely

An ocean refuses no river

Waiting for the time when we can be alone together

Alone together

Alone together eternally

The ocean, the ocean Refuses no river

The ocean, your ocean Refuses no river

Ever so lonely

Ever so lonely without you

Your ocean

Your ocean

Refuses no river

“Algunas de las características del inglés indio que se pueden observar en esta canción son las siguientes: la pronunciación de la /r/ en todas las posiciones (por ejemplo, en *your*, *are* o *river*), y cómo la consonante fricativa /ð/ se convierte en oclusiva /d/ (*the* y *together*)”. Gramley y Pätzold (1992, p.45)

2.13.12. Inglés chino

“Las principales zonas del sudeste asiático donde el inglés tiene el rango de segunda lengua son Singapur (fundada en 1819 por el oficial británico Thomas Stamford Raffles) y la isla de Hong Kong (colonia británica hasta 1997). La posición del inglés en Malasia es distinta, ya que tras su independencia en 1957 el malayo se estableció como única lengua oficial, pasando a aprenderse el inglés como una lengua extranjera”. (Crystal 1997b: 104; Gramley y Pätzold 1992: 445).

“Asimismo, hay que mencionar los casos de Filipinas y Hawai, donde el inglés se introduce a través de los norteamericanos; de hecho, Hawai forma parte de los Estados Unidos”. Gramley y Pätzold (1992) afirma:

“En Hong Kong la mayoría de la población habla chino y el inglés se limita a las cuestiones administrativas, a los negocios, al ámbito jurídico y a los medios de comunicación. Sin embargo, en Singapur el inglés es una de las cuatro lenguas oficiales junto con el chino, el mandarín y el tamil. No obstante, las instituciones educativas emplean el inglés en un alto porcentaje. De hecho, al igual que en otras variedades lingüísticas, se distingue una variedad de inglés más formal y otra más vernácula conocida como *Singlish*”. (p.301)

“En cuanto a la pronunciación del inglés chino, se pueden aplicar algunos rasgos expuestos para el inglés indio, debido a la proximidad geográfica y a que un pequeño porcentaje de la población de Singapur está constituido por indios”. Gramley y Pätzold (1992) afirma:

“Por otro lado, debido a la influencia del chino que es una lengua tonal, esta variedad se distingue por su ritmo silábico, lo que da pie al cambio de acentuación en muchas palabras. Las vocales del inglés chino tienden a ser cortas y los diptongos prácticamente desaparecen, escuchándose sólo uno de sus elementos (por ejemplo, /eɪ/ se convierte en /e:/). En cuanto a las consonantes cabe destacar la pronunciación de la /r/ como //; por ejemplo, *rice* //lice/. La gramática de esta variedad no presenta mayores diferencias con la del inglés estándar. Sin embargo, en la variedad vernácula es fácil encontrar la tercera persona del singular del presente sin la -s, el uso del presente o el participio para indicar el pasado (*I start last year, we gone last night*) y sin la -s formas del plural”. (p.762)

“En el léxico del inglés chino se observa la presencia de vocablos de origen malayo y chino, como, por ejemplo: *jaga* (*sentinel*), *padang* (*field*) o *makan* (*food*). También incluye algunas expresiones coloquiales como *to sleep late*, que en inglés chino significa acostarse tarde, mientras que en inglés estándar implica quedarse hasta más tarde en la cama”. (Gramley y Pätzold 1992: 447).

“Son muchos los cantantes asiáticos que se dedican a la música *pop* (Elva Shiao, Jasmine Leong, Jane Zhang, etc.), sin embargo, al cantar en chino, apenas se les conoce en Occidente, siendo pocos los que se atreven a hacerlo en inglés. Precisamente aquellos que emigran a los Estados Unidos tienen más posibilidades de conseguir reconocimiento internacional. Tal es el caso de CoCo Lee que, aunque nació en Hong Kong, su familia emigró a California cuando ella tenía diez años. Cabe destacar su tema *A Love Before Time*, incluido en la banda sonora de la película *Tigre y Dragón* (*Crouching Tiger, Hidden Dragon*), *Before I Fall in Love* también formó parte de la banda sonora de *Novia a la fuga* (*Runaway Bride*), protagonizada por Richard Gere y Julia Roberts. Además, esta cantante ha vuelto a sus raíces, visitando su tierra natal y cantando en su lengua materna”. (Gramley y Pätzold 1992: 450).

A continuación incluimos el tema *A Love Before Time*:

A Love Before Time

If the sky opened up for me,
And the mountains disappeared,
If the seas ran dry, turned to dust
And the sun refused to rise
I would still find my way,
By the light I see in your eyes
The world I know fades away But you stay

As the earth reclaims it due
And the cycle starts anew We'll stay,
always

In the love that we have shared. Before time

If the years take away

Every memory that I have

I would still know the way

That would lead me back to your side

The North Star may die

But the light that I see in your eyes Will burn there
always

Lit by the love we have shared. Before time

When the forest turns to jade

And the stories that we've made

Dissolve away

One shining light will still remain

When we shed our earthly skin

And when our real life begins

There'll be no shame

Just the love that we have made

Before time

“Aunque es difícil encontrar características propias de la variedad inglés chino, esta canción sí se puede utilizar para trabajar aspectos socioculturales de la comunidad china. A través de la canción y la película se pueden analizar algunas características de esta cultura milenaria, como por ejemplo la convicción del poder heredado de seres legendarios como los dragones”. (Gramley y Pätzold 1992: 450).

2.14. Variedades sociales (sociolectos)

En términos de Hernández Campoy (1999: 107), cuando “la población se concentra en las grandes ciudades, la diferenciación lingüística no obedece ya a parámetros geográficos, sino que se realiza a través de una dimensión social”.

Los sociolectos surgen porque la gente pertenece a una clase social que habla de una forma determinada; también los sexos difieren al hablar; asimismo, algunas razas tienen unas afinidades lingüísticas; y, además, dependiendo de la edad, los hablantes comparten un mismo lenguaje, que varía del empleado por otras generaciones. Así, pues, cuando hablamos no sólo estamos produciendo lenguaje, sino que al mismo tiempo proporcionamos al interlocutor una serie de información (si pertenecemos a un sexo o a otro, aproximadamente la edad, nuestra identidad social o racial), datos que también son importantes para el acto comunicativo. Campoy (1999, p.108)

2.15. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

2.15.1. Paradigmas lingüísticos

“La enseñanza de las lenguas ha ido evolucionando a la par que se desarrollaba la lingüística en Occidente. Por ello, para comprender las distintas metodologías, es imprescindible contextualizarlas en el correspondiente paradigma lingüístico”. (Alcaraz Varó 1990)

2.15.2. Lingüística Tradicional

“Aunque la historia del lenguaje es tan antigua como la de la humanidad, es a partir de la época clásica cuando se empieza a discutir sobre sus orígenes y características”. Campoy (1999) afirma:

De hecho, fueron Sócrates, Platón y Aristóteles —desde el ámbito de la filosofía— los primeros en abordar temas lingüísticos. No obstante, será la Escuela de Gramática Estoica, en el siglo III a.C., la primera en considerar los estudios del lenguaje como una disciplina independiente de la filosofía (Robins 1997: 20). Frente a los estoicos, que eran racionalistas, surgen los gramáticos alejandrinos que, con su punto de vista empírico, sientan las bases de la lingüística que conocemos hoy día. En cuanto a los romanos, lo que ellos hicieron fue aplicar los rasgos de la gramática griega (categorías gramaticales y fonológicas) al latín, que durante la Edad Media se convertiría en la “lingua franca” no sólo de la educación y el comercio, sino también de la religión en Europa. La aportación más significativa de este período es la gramática especulativa, una teoría de la gramática universal según la cual, a pesar de la diversidad cultural, el lenguaje se

apoya en unos principios universales que comparten todas las lenguas del mundo.
(p.106)

“Es en el siglo XIX cuando surge la gramática comparada. Los hermanos Grimm, con sus estudios sobre literatura popular alemana, lograron que la filología recobrara importancia, ya que hasta entonces ésta sólo se había centrado en las lenguas clásicas”. (Heath 1988) afirma:

Otro de los fundadores de la lingüística moderna como ciencia fue Franz Bopp. En efecto, tanto Bopp como los hermanos Grimm eran filólogos, pero muchos de sus discípulos ya fueron lingüistas; mientras los primeros veían el lenguaje como parte de la cultura de un pueblo, para los lingüistas el lenguaje ya era un elemento natural. De hecho, cuando se dividieron las ciencias en dos tipos (mentales y naturales), los lingüistas incluyeron su objeto de estudio dentro de las naturales, convirtiendo el estudio del lenguaje en una “ciencia” (Harris y Taylor 1997: xx). A finales del siglo XIX, para la Lingüística Histórica lo importante era seguir una metodología, basada en la observación de los hechos, para poder explicar los cambios lingüísticos a lo largo de la historia. No obstante, Saussure constituiría un punto de inflexión, pues según él el lenguaje no evoluciona, sino que es un sistema estable y estructurado. (p.410)

2.15.2.1 Estructuralismo

“En los años 1950 y 1960, las teorías sobre la adquisición de la lengua materna se fundamentaban en el Conductismo, que consideraba que la adquisición lingüística se debía a una cuestión de imitación por parte de los niños”. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 165-8). “Estas mismas ideas se aplican al aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo el paradigma imperante el Estructuralismo, corriente que se centra más en la forma que en los aspectos comunicativos del lenguaje”.

Este paradigma lingüístico se desarrolló tanto en Europa como en los Estados Unidos. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992) afirma:

En Europa destacan las Escuelas de Ginebra (con Saussure), además de las de Praga (con Jakobson) y la de Copenhague (con Hjelmslev). Pero fue el Estructuralismo norteamericano el que más influyó en la enseñanza de lenguas,

especialmente a través de Leonard Bloomfield. Otra corriente estructuralista que cabe destacar es la inglesa, en la que Michael Halliday — continuando el trabajo de Firth— creó su famosa lingüística sistemática, en la que se combinan la descripción de las estructuras lingüísticas con la investigación de las funciones del uso del lenguaje.

“Como hemos indicado antes, el principal objetivo didáctico estructuralista era crear hábitos lingüísticos automáticos con los que los alumnos aprendieran la lengua, a través de ejercicios repetitivos (*drills*), sin dejar cabida a los errores”. Los principales inconvenientes de estos ejercicios son los siguientes (Alcaraz Varó et al. 1993: 95):

- Ausencia de material auténtico.
- Descontextualización.
- Su unidad de análisis es la oración.
- Se basan en el estímulo-respuesta.
- No son comunicativos, sino manipulativos.

“Las teorías surgidas en el seno de este paradigma lingüístico dejaron de tener apoyo, entre otras razones por los inconvenientes expuestos. Además, la aparición en 1957 de la obra *Syntactic Structures* de Noam Chomsky y su reseña de 1959 contra *Verbal Behaviour* de Skinner significarían un giro en la lingüística del siglo XX, dando pie a la gramática generativa-transformacional”. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 165-8).

2.15.2.2. Generativismo

El fundador de este paradigma es sin duda alguna Noam Chomsky, a raíz de su gramática generativa-transformacional. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992) afirma:

Mientras el Estructuralismo se basaba en la observación empírica de los datos, el Generativismo trabaja con datos abstractos de forma racional. Para Chomsky el lenguaje es creativo pues, mediante las reglas de transformación gramatical, las

personas son capaces de producir una cantidad infinita de oraciones, incluso aunque no las hayan oído antes. (p.439)

También fue Chomsky el que desarrolló el antiguo concepto de Gramática Universal; a saber, cada lengua tiene sus propias características en la estructura superficial (“surface structure”), pero a todas ellas subyace una estructura profunda común (“deep structure”). Por lo tanto, la comparación de la lengua materna con la nueva lengua facilita, en cierta manera, el proceso de aprendizaje. Esta teoría dio paso al análisis contrastivo, según el cual cuánto más parecidas sean las lenguas, más fácil será de adquirir la nueva. A diferencia de los estructuralistas, los generativistas consideran los errores como parte necesaria en el proceso de aprendizaje, incluso aprecian su valor pedagógico, pues el alumnado aprenderá a partir del análisis de los mismos. (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 165-8).

“Hoy día en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se combinan ambas metodologías”. Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) afirma:

En los primeros niveles es más efectiva una metodología inductiva, ya que los niños pequeños no poseen un dominio de la terminología gramatical, por tanto es más fácil que aprendan la lengua por imitación (igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna) y no a través de explicaciones gramaticales. Mientras que en el caso de adultos, una metodología deductiva es conveniente, entre otras razones porque los propios estudiantes quieren aprender las reglas gramaticales de la nueva lengua, para así poder compararlas con las de la lengua materna y establecer posibles diferencias o asimilaciones. (p.130)

“Este aprendizaje se suele llevar a cabo mediante distintos tipos de actividades, pero lo importante no es la práctica de unas estructuras gramaticales de forma mecánica, sino que se ha de tener en cuenta el significado que esas estructuras transmiten, el por qué, el cómo y el cuándo se emplean, en definitiva, se ha de contemplar su aspecto pragmático”. (Alcaraz Varó 1990)

2.15.2.3. Pragmática

“Hasta la década de 1980, los paradigmas se habían preocupado de desarrollar algunas destrezas lingüísticas más que otras. A partir de este

momento, para el paradigma de la Pragmática el objetivo primordial sería la integración y el desarrollo de las cuatro destrezas, pues debemos escuchar, leer, hablar y escribir en la lengua extranjera igual que en la lengua materna, ya que la comunicación debe ser real y efectiva en cualquier contexto”. (Alcaraz Varó 1990)

Entre las principales características de este nuevo paradigma destacan las siguientes (Alcaraz Varó 1990: 116-7):

- Uso de lenguaje real, de ahí su interés por el lenguaje en acción.
- Su unidad de análisis lingüístico es el texto (escrito) y el discurso (oral).
- Su interés principal es el proceso de aprendizaje y no tanto el resultado.
- Su objetivo es el uso comunicativo del lenguaje: conversaciones, diálogos, funciones, etc.
- La interdisciplinariedad de la lingüística con otras disciplinas como la psicología, la sociología o la informática.

“Los métodos englobados bajo el paradigma de la Pragmática se caracterizan por utilizar *input* comprensible para los estudiantes, pues lo que importa es el mensaje y no la memorización de reglas gramaticales. No obstante, no se obliga a hablar a los estudiantes hasta que estos se sientan preparados para producir *output*. Los resultados muestran que estos métodos son más efectivos que todos los anteriores”. Gramley y Pätzold (1992: 450).

2.16. Métodos didácticos del inglés como lengua extranjera

Hasta el siglo XX, el método empleado para la enseñanza de las lenguas era el método tradicional, también denominado “Gramática Traducción” (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 42-44). “Su principal objetivo era el aprendizaje de reglas gramaticales y listas de vocabulario, para llevar a cabo la traducción de textos literarios de las lenguas clásicas. Obviamente, este método no resultaba efectivo para el aprendizaje de las lenguas modernas”.

La metodología, en palabras de Pilar Núñez (2002: 114-15), constituye “el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula —

papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc.— y que definen el estilo educativo del docente.”

2.17. DIMENSIONES

2.17.1. Estrategias de lectura.

Tipo de texto y propósito de lectura.

Skimming.

Scanning.

Lectura intensiva.

Lectura crítica.

2.17.2. Estrategias de reconocimiento e interpretación del vocabulario.

O cognadas, estructurales, generales y específicas.

Palabras derivadas.

Interpretación de prefijos y sufijos,
reconocimiento de la categoría gramatical.

Palabras compuestas.

Interpretación del sentido por el contexto.

Uso del diccionario.

2.17.3. Estilos de organización de cohesión y coherencia.

Marcadores de cohesión y coherencia: conectores y referencia.

Identificación de relaciones lógicas al interior del texto.

- . Interpretación de tablas y gráficas.
- . Introducción a las tipologías discursivas.

Descripción de estructuras, función y funcionamiento.

Noticias científicas

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis

Las estrategias de lectura de textos académicos en inglés se relacionan con el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la I.E 16194 “Nueva Urbanización”. Provincia de Bagua; de manera directa.

3.2. VARIABLES

3.2.1. Definición Conceptual

VARIABLE INDEPENDIENTE

Estrategias de lectura de textos académicos en inglés

“Procesos cognitivos y afectivos que se desarrollan en la mente del individuo al enfrentar un texto en lengua extranjera. Los procesos psicolingüísticos que se generan en la lectura exigen una readecuación de las prácticas anteriores que promovían la lectura en la lengua extranjera simplemente como una “traducción” literal, palabra por palabra, de los contenidos del texto”. Robinson (1986)

VARIABLE DEPENDIENTE

Incremento de vocabulario

“Conocimiento de los aspectos lingüísticos y metalingüísticos, en preguntas de comprensión, en el análisis del discurso y de cursos de lectura en bulto (extensive reading), con el propósito de que el estudiante desarrolle estrategias de lectura, al igual que técnicas de estudio, seleccione textos, adquiera e incremente vocabulario, mejore su nivel de lectura al utilizar elementos gramaticales, responda a preguntas con diferentes niveles de comprensión (literal, explicativo, interpretativo, analítico, evaluativo, etc.), tenga acceso a diferentes tipos de textos (narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo, comparativo, etc.). Por otra parte, dado que la vida académica de los estudiantes requiere que lean textos en inglés”. Robinson 1986

3.2.2. DEFINICIÓN OPERACIONAL

Estrategias de lectura de textos académicos en inglés

Tenemos estrategias como: Estrategias de lectura, estrategias de reconocimiento e interpretación del vocabulario, Estilos de organización de cohesión y coherencia

Incremento de vocabulario

Interpretación de tablas y gráficas. Descripción de estructuras, función
Introducción a las tipologías discursivas, funcionamiento, Noticias científicas

Operacionalización de Variables

VARIABLE	CATEGORIAS	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS ACADÈMICOS EN INGLES	BAJO MEDIO ALTO	Estrategias de lectura	Tipo de texto y propósito de lectura. Skimming. Scanning. Lectura intensiva. Lectura crítica.	ORDINAL TEST
		Estrategias de reconocimiento e interpretación del vocabulario	cognadas, estructurales, generales y específicas. Palabras derivadas. Interpretación de prefijos y sufijos, reconocimiento de la categoría gramatical. Palabras compuestas. Interpretación del sentido por el contexto. Uso del diccionario.	

		Estilos de organización de cohesión y coherencia	<p>Marcadores de cohesión y coherencia: conectores y referencia.</p> <p>Identificación de relaciones lógicas al interior del texto</p>	
INCREMENTO DE VOCABULARIO	BAJO MEDIO ALTO	<p>Interpretación de tablas y gráficas.</p> <p>Descripción de estructuras, función</p>	<p>Manejar con eficacia las estrategias que facilitan el proceso de lectura de textos académicos en inglés haciendo uso de diversos recursos, de acuerdo con las características particulares de cada texto.</p> <p>Identificar los diferentes aspectos lingüísticos y discursivos que caracterizan los textos académicos y sus funciones, de acuerdo con el propósito del autor y al tipo de texto. Identificar las distintas tipologías discursivas de los textos, teniendo en cuenta la organización de las ideas en los párrafos, los elementos de cohesión y coherencia, y otras estrategias utilizadas por el autor para configurar la macroestructura de los mismos.</p> <p>Desarrollar estrategias de manejo del</p>	TEST ORDINAL

			<p>vocabulario en contexto, así como el uso eficiente del diccionario.</p> <p>Interpretar adecuadamente las ayudas graficas que acompañan a los textos académicos y que constituyen un elemento integral para la comprensión de los mismos. 6- Desarrollar una actitud positiva hacia el inglés y en especial hacia la lectura de textos auténticos de carácter científico en este idioma.</p> <p>Desarrollar habilidades básicas para la comprensión audiovisual de información de tipo científico disponible en grabaciones o en video para complementar el material escrito.</p>	
		Introducción a las tipologías discursivas	<p>Frase verbal, tiempos verbales, reconocimiento de la voz pasiva □ Frase Nominal □ Funciones de sufijo -ing</p>	
		Funcionamiento. Noticias	<p>Frase verbal, tiempos verbales, reconocimiento de la voz pasiva □ Frase Nominal □ Funciones de sufijo -ing</p>	

		científicas		

Fuente: *Elaboración propia.*

3.3. METODOLOGIA

3.3.1 Tipo de Estudio.

Según Hernández, Sampieri y Baptista (2010) el presente estudio de investigación es descriptiva correlacional

Las variables se medirán mediante la aplicación de test, cuyos resultados se presentan en cuadros y gráficos estadísticos.

3.3.2. Diseño de Investigación:

El diseño a utilizar es el de correlacionar a dos variables:

M → Ox.Oy

Donde:

M = muestra de estudio.

Ox = Información de estrategias de textos en ingles.

Oy = Información de Incremento de vocabulario.

3.4. Población y muestra:

La poblaciones toda la Institución y muestra lo conforman todos los estudiantes del 2do grado del nivel secundario de la institución educativa “16194 – Nueva Urbanización” de la Provincia de Bagua, constituida por 50 estudiantes

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Para la recolección de datos del presente trabajo de investigación se utilizará las siguientes técnicas e instrumentos

3.5.1 Técnicas de fichaje

Orientada a recopilar información teórica que permita orientar científicamente el trabajo de investigación, en cuyo contexto se empleará

-Fichas bibliográficas: En estas fichas se registrarán los datos suficientes de los libros consultados

-Fichas textuales: Estas fichas se utilizarán para realizar la transcripción del párrafo de un libro necesario para el óptimo desarrollo de la investigación.

-Fichas de comentario: En estas fichas se anotarán ciertos comentarios de la información recopilada y que el investigador los considera necesarios.

3.6. Validación y confiabilidad del instrumento:

3.6.1 Técnicas de campo

Son aquellas que nos sirven para relacionarnos con el objeto y poder construir la realidad a estudiar

-Observación: La percepción del objeto de investigación se realizará cumpliendo rasgos de objetividad, validez y confiabilidad con la finalidad de obtener información relevante.

-Lista de cotejo: Instrumento que permitirá estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos de la muestra representativa que se han de registrar mediante la observación.

-Test: Instrumento que permitirá la comprobación de los objetivos trazados en la investigación y la contratación de la hipótesis formulada a través del tratamiento de los resultados.

3.7. Procedimientos de recolección de datos:

3.7.1 Métodos de análisis de datos:

En la presente investigación se utilizará:

-El método histórico tendencial, a través del cual se estudiarán las distintas etapas por las que atravesará el objeto de estudio

-El método de análisis y síntesis presente a lo largo de todo el proceso de investigación

-El método de la deducción e inducción, por el cual se infieren proposiciones singulares partiendo de aspectos generales y se formulan conclusiones generales a partir de premisas particulares

-El método de modelación, por el cual se representará un reflejo mediatizador del objeto de estudio

-El método sistémico con el propósito de organizar el objeto mediante el estudio de sus partes componentes, así como de las relaciones entre ellos

-El método dialéctico para revelar las relaciones entre los componentes del objeto de estudio.

Estadísticamente el estudio será analizado mediante el análisis de información en dos fases.

3.7.2 Primera fase: Validación y confiabilidad del instrumento.

“El instrumento será validado por tres expertos, lo mismo que cuentan con una solvencia moral, ética y profesional acorde al estudio; Especialista del área de Educación con el grado de Maestría y un especialista y conocedor en temas y/o trabajos de investigación científica, lo mismo que emitirán un juicio de valor

relacionándolo el contenido de las variables, dimensiones, indicadores e ítems del instrumento de evaluación”.

Análisis de confiabilidad

Estadísticos de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,948	28

3.7.3 Segunda fase: Análisis descriptivo simple.

El tratamiento y el procesamiento de datos recogidos del test, luego de la revisión clasificada se hará en forma mecánica para lo cual utilizaremos el formato del programa Excel XP, para el análisis de la información usaremos las técnicas estadísticas de cuadro de frecuencias, gráficos y el análisis porcentual, posteriormente serán interpretados y analizados teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis.

Aspectos éticos.

Las actividades que nos toca realizar se deben efectuar con personas responsables, para ello es fundamental poner en juego unos valores éticos específicos como son:

El respeto a las personas (honestidad).

El reconocimiento y el respeto al valor absoluto de la persona y de su libertad es una cuestión básica y fundamental que debe orientar cualquier toma de decisión y cualquier juicio. Este respeto se manifiesta en actitudes tan concretas como la no discriminación, la comunicación abierta, la solidaridad, la tolerancia, etc.

La imparcialidad en el juicio.

Esta imparcialidad significa anteponer el interés común al interés individual o corporativo; así como negarse a tomar decisiones basándose en prejuicios o información falsa o parcial.

La responsabilidad por las consecuencias de su acción.

La determinación temporal del proyecto puede facilitar el descuido de la valoración de las consecuencias a largo plazo. Una actividad profesional debe hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones y decisiones a medio y largo plazo. Esta es una exigencia moral que como puso de manifiesto Max Weber debe complementar a la mera observancia de los principios morales.

Excelencia en el desarrollo de su quehacer profesional.

La voluntad y la "pasión" por su trabajo debe ser un reflejo de su vocación y debe exigir a cada profesional el trabajar por la mejora permanente de sus conocimientos y capacidades profesionales. En un campo tan técnico y en el que cada año se incrementan considerablemente los conocimientos especializados, no poner el mayor empeño en el aumento de los conocimientos es una grave irresponsabilidad. Todos estos valores insisten en la figura de un ingeniero no como poseedor de un título sino como un profesional en permanente perfeccionamiento

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4. RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PRE Y POST TEST

OBJETIVO N°01

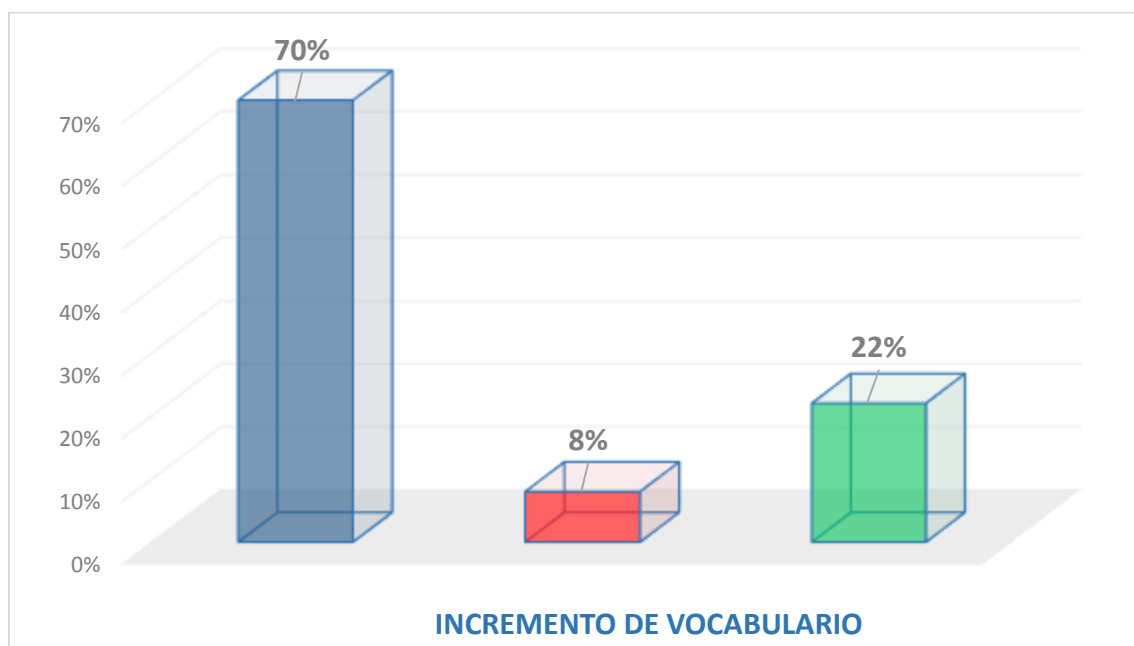
- Identificar el nivel del incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 “nueva urbanización. provincia de bagua.

•

Tabla 1: estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I.E 16194 “nueva urbanización. Provincia de bagua según el nivel de vocabulario

INCREMENTO DE VOCABULARIO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
INTERPRETACIÓN	35	70.0	70.0
DESCRIPCIÓN	4	8.0	78.0
NOTICIAS CIENTÍFICAS	11	22.0	100.0
Total	50	100.0	

Fuente: Test aplicado por la Autora.



Fuente: Test aplicado por la Autora.

Figura 1: estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 “nueva urbanización. Provincia de bagua según el nivel de vocabulario

En el cuadro y gráfico N° 01 se observa que en el incremento de vocabulario mas predominante que es percibido por el estudiante es interpretaciòn con un 70% seguido de un 22% descripciòn que percibe el nivel de interpretaciòn, sólo el 8% el nivel de noticias cientificas.

OBJETIVO N°02

- Identificar el nivel de estrategias

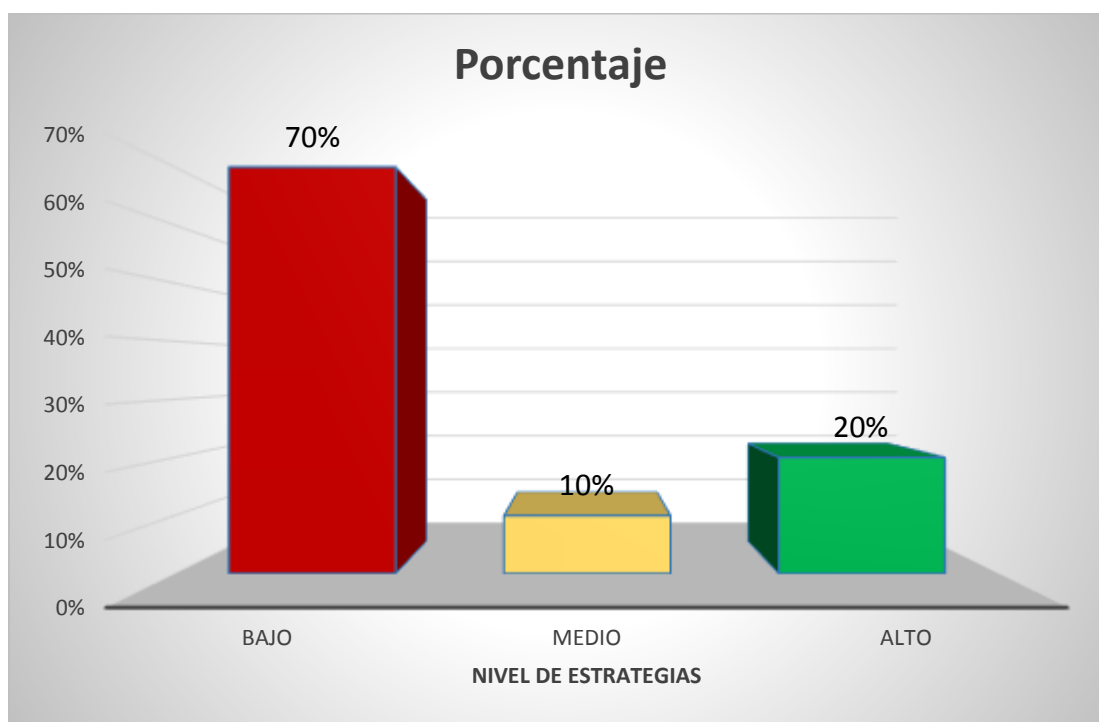
Tabla 2: estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 “nueva urbanización. Provincia de bagua según el nivel de estrategias

Estrategias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
BAJO	35	70.0	70.0
MEDIO	5	10.0	80.0
ALTO	10	20.0	100.0
Total	50	100.0	

Fuente: Test aplicado por la Autora.

En el cuadro y gráfico, se observa que el nivel de estrategias encontrado es en su mayoría es Bajo con un 70%, seguido del nivel Alto con un 20% y sólo el 10% todavía se encuentra en el nivel Medio.

Gráfico 2: Nivel de estrategias y incremento de vocabulario



Fuente: Test aplicado por la Autora.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

OBJETIVO N°03

- Determinar el grado de relación que tiene las estrategias en el nivel de incremento de vocabulario

Tabla 3: estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 “nueva urbanización. Provincia de bagua según el nivel de vocabulario según el nivel de estrategias e incremento de vocabulario

Nivel de estrategias	INCREMENTO DE VOCABULARIO			Total	
	INTERPRETACION	DESCRIPCIÓN	NOTICIAS CIENTÍFICAS		
BAJA	Recuento	31	4	0	35
	% dentro de estrategias	88.6%	11.4%	0.0%	100.0%
	% dentro de INCREMENTO DE VOCABULARIO (agrupado)	88.6%	100.0%	0.0%	70.0%
	% del total	62.0%	8.0%	0.0%	70.0%
MEDIA	Recuento	4	0	1	5
	% dentro de estrategias	80.0%	0.0%	20.0%	100.0%

	% dentro de INCREMENTO DE VOCABULARIO (agrupado)	11.4%	0.0%	9.1%	10.0%
	% del total	8.0%	0.0%	2.0%	10.0%
ALTA	Recuento	0	0	10	10
	% dentro de Estrategias	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
	% dentro de INCREMENTO DE VOCABULARIO (agrupado)	0.0%	0.0%	90.9%	20.0%
	% del total	0.0%	0.0%	20.0%	20.0%
Total	Recuento	35	4	11	50
	% dentro de estrategias	70.0%	8.0%	22.0%	100.0%
	% dentro de INCREMENTO DE VOCABULARIO (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	70.0%	8.0%	22.0%	100.0%

Fuente: Test aplicado por la Autora.

Según el cuadro de contingencia del cruce de las variables Estrategias y incremento de vocabulario se puede apreciar que el 89% del total de estudiantes tienen un nivel bajo estilo de, el 80% que tiene nivel medio,

Tabla 4: Pruebas de Correlación entre el NIVEL DE ESTRATEGIAS Y INCREMENTO DE VOCABULARIO

Se realizan las pruebas de hipótesis de correlación, siendo estas:

H0: La Motivación No depende del tipo de Liderazgo

H1: La Motivación depende del tipo de Liderazgo

Medidas direccionales

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
d de Somers	Simétrico	.715	.096	4.839	.000
	ESTRATEGIAS	.719	.112	4.839	.000
	INCREMENTO dependiente	.711	.108	4.839	.000

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

Fuente: Test aplicado por la Autora.

Medidas simétricas

	Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Tau-b de Kendall	.715	.096	4.839	.000
Tau-c de Kendall	.491	.101	4.839	.000
Gamma	.927	.050	4.839	.000
N de casos válidos	50			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

Fuente: Test aplicado por la Autora.

Con el nivel de significación eontenidos las pruebas de correlación realizadas $< 0,05$, podemos concluir que existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmar que las estrategias están relacionadas con el incremento del vocabulario.

V - CONCLUSIONES

Las estrategias deben ser permanente en el trabajo permite que los estudiantes mejoren su vocabulario.

Al mejorar el nivel de estrategias en los estudiantes, éstos se encuentran en mejores condiciones para establecer vocabulario.

Si los estudiantes mejoran de manera más eficaz y obtienen mayor satisfacción en su actividad académica.

De acuerdo al uso de la estadística descriptiva se determinó que la hipótesis de investigación -el manejo y desarrollo de las diversas áreas que integran el incremento- coadyuva al desempeño y éxito del estudiante.

De acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación, se logró determinar el nivel de estrategias que poseen los estudiantes de la muestra, lo que se evidenció principalmente en las áreas de inglés.

VI - SUGERENCIAS

- a. Consideramos que sería de particular necesidad y singularmente positivo el desarrollo de actividades y talleres dirigidos a los estudiantes con el fin de proporcionarles herramientas para identificar y desarrollar el nivel de de vocabulario de ingles.
- b. Las investigaciones con respecto a la motivacion deben seguir llevándose a cabo de modo permanente, con el propósito de abordar con profundidad esta temática dentro de la institucion, debido a que como profesionales nos interesa conocer todo lo que se encuentre relacionado con el sentir y pensar del trabajador que en gran medida nos corresponde formar.
- c. Proponemos una temática especializada y coherente en las entidades públicas desarrollen los siguientes aspectos contemplados en la motivación, liderazgo y relación positiva con los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOTT, Marilyn. 2002. "Using music to promote L2 learning among adult learners", en *TESOL Journal* 11 (1), 10-17.
- ADELL, Joan Elies. 1995. "La ficción del original. Documentos de trabajo". Valencia, Eutopías.
- ADELL, Joan-Elies. 1998. "La música en la era digital: la cultura de masas como simulacro". Lleida, Editorial Milenio.
- AGOST, Rosa. 1999. "Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes". Barcelona, Editorial Ariel.
- ALASJÄRVI, Päivi. 2002. *Rap English*, en <www.uta.fi/FAST/US1/P1/alarap.html> (01/08/02).
- ALCÁNTARA. D. F. 1992. "La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S.", en ETXEBERRIA, Feli y ARZAMENDI, Jesús. eds. *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco, 109-119.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique. 1990. 3 "Paradigmas de la investigación" *lingüística*. Alcoy, Editorial Marfil.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique et al. 1993. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Ediciones Rialp.
- ALGUACIL, Gloria. "Sugestopedia. Pedagogía Desuggestiva", en <www.nppsugestopedia.com> (06/11/2003).
- ALLWRIGHT, Dick y BAILEY, Kathleen M. 1991. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ALVIN, Juliette. 1967. "Musicoterapia". Buenos Aires, Paidós.
- AMARO MEDINA, Lorenzo. 2005. *La música como terapia. Instituto Superior de Ciencias Terapéuticas y Educativas* <www.iscte.es> (18/01/05).
- ARNOLD, Jane. 1998. "Towards more humanistic English teaching", en *ELT Journal* 52 (3), 235-242.

- ARNOLD, Jane. ed. 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge Cambridge University Press.
- ARNOLD, Jane. 2002. "Affect in language learning: Why?", en MOLINA NAVARRETE, Francisca y LUQUE AGULLÓ, Gloria. eds. *Uso del inglés en el aula: Lengua, literatura y traducción*. Jaén, Universidad de Jaén, 75-80.
- ARNOLD, Jane y FONSECA, M^a Carmen. 2004. "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", en *International Journal of English Studies* 4 (1), 119-136.
- AZOFRA, María José. 2000. "Cuadernos Metodológicos". *Cuestionarios*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BANCROFT, W. Jane. 1982. "The Tomatis Method and Suggestopedia: A Comparative Study", en *International Conference of the Society for Accelerative Learning and Teaching* 7 (1), 3-18.
- BARBER, Elizabeth J. W. 1980. "Language acquisition and applied linguistics", en *ADFL Bulletin* 12, 26-32.
- BARKIN, Elaine y HAMESSEY, Lydia. 1999. *Audible Traces. Gender, Identity and Music*. Zurich, Carciofoli Verlagshaus.
- BAUMLIN, Tita French. 1998. "MTV in the Composition Classroom", en *ERIC* (ED 425703 Online 10/02/05) Springfield (MO).
- BAYTON, Mavis. 1998. *Frock Rock. Women Performing Popular Music*. Oxford, Oxford University Press.
- BECKER, Audrey. 1990. "New Lyrics by Women: A Feminist Alternative", en *Journal of Popular Culture* 24 (1), 1-22.
- BENENZÓN, Rolando. 1992. *Manual de musicoterapia*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- BESTARD MONROIG, Juan y PÉREZ MARTÍN, M^a Concepción. 1992. *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BJÖRNBERG, Alf. 1993. "Teach you to rock? Popular music in the university music department", en *Popular Music* 12 (1), 69-77.

- BILLOWS, F. 1961. *"The techniques of Language Teaching"*. Londres, Longman.
- BLOOD, Anne J. y Zatorre Robert J. 2001. "Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion", en *Proceedings of the National Academy of Sciences* 98 (20), 11818-11823.
- BLOOMFIELD, Terry. 1993. "Resisting songs: negative dialectics in pop", en *Popular Music* 12 (1), 13-31.
- BOLINGER, Dwight. 1989. *"Intonation and its Uses. Melody in Grammar and Discourse"*. Londres, Edward Arnold.
- BOOTH, Mark W. 1981. *"The Experience of Songs"*. New Haven, Yale University Press.
- BRACKETT, David. 1995. *"Interpreting Popular Music"*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRADBY, Barbara. 1993. "Sampling sexuality: Gender, technology and the body in dance music", en *Popular Music* 12 (2), 155-176.
- BRETT, Philip et al. eds. 1994. *Queering the Pitch. The New Gay and Lesbian Musicology*. Londres, Routledge.
- BROWN, James W. 1975. "For a Pedagogy of the Song-Poem", en *The French Review* XLIX (1), 23-31.
- BRUNER, Jerome. 1966. *Learning about Learning*. Washington DC, United States Government Printing Office.
- CALERO FERNÁNDEZ, M^a "Ángeles. 1999. *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje"*. Madrid, Narcea Ediciones.
- CALVET, Louis-Jean. 1980. *La Chanson dans la Classe de Français Langue Étrangère*. París, CLE International.
- CALVIÑO MUÑOZ, Paloma. 1992. *"Procedimientos de expresividad en la canción popular francesa y española"*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- CAMPBELL, Christine M. y ORTIZ, José. 1991. "Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety: A Foreign Language Anxiety Workshop", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom*

- Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 153-168.
- CAMPBELL, Don. 1998. “*El Efecto Mozart*” (Trad. de Amelia Brito). Barcelona, Ediciones Urano.
- CAMPBELL, Don. 2001. “*El Efecto Mozart para niños*” (Trad. de Amelia Brito). Barcelona, Ediciones Urano.
- CAMPBELL, Stuart. 1998. “*Translation into the Second Language*”. Londres, Longman.
- CAMPO del, Patxi. 1997. “*La música como proceso humano*”. Salamanca, Amaru Ediciones.
- CARROLL, Lewis. 1962. “*Alice’s Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass*”. Middlesex, Puffin Books.
- CARROLL, Lewis. 1997. “*Alicia en el país de las maravillas*” (Trad. de Luis Maristany). Barcelona, Vives Vives.
- CASHMORE, E. Ellis. 1987. “Shades of Black, Shades of White”, en LULL, James. ed. *Popular Music and Communication*. Newbury Park y Londres, SAGE Publications, 245-247.
- CASS, Graham y PISKE, Albrecht. 1977. “Pedagogical Pop. A practical Guide to Using Pop Music in English Language Teaching”, en *Praxis des Neuschprachlichen unterrichts* 24 (2), 131-139.
- CELCE-MURCIA, Marianne y HILLES, Sharon. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford, Oxford University Press.
- CEREZAL, Fernando. 1999. “*La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*”. Madrid, Servicio de publicaciones de la universidad de Alcalá.
- CHAMBERS, Iain. 1985. *Urban Rhythms. Pop Music and Popular Culture*. Londres, Macmillan Education LTD.
- CHAMBERS, J. K. y TRUDGILL, Peter John. 1980. *Dialectology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHASTAGNER, Claude. 1999. “The Parents’ Music Resource Center: from Information to censorship”, en *Popular Music* 18 (2), 179-192.

- CHASTAIN, Kenneth. 1975. "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition", en *Language Learning* 25 (1), 153-161.
- CHAUME VARELA, Frederic. 1997. "La traducción audiovisual: estado de la cuestión", en VEGA, Miguel Ángel y MARTÍN-GAITERO, Rafael. eds. *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid, Editorial Complutense.
- CHAUME VARELA, Frederic. 2001. "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción", en AGOST, Rosa y CHAUME, Frederic. eds. *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I, 77-88.
- CHRISTENSON, Peter y PETERSON, J. 1988. "Genre and gender in the structure of music preferences", en *Communication Research* 15 (3), 282-301.
- CHRISTENSON, Peter y ROBERTS, Donald F. 1998. *It's Not Only Rock & Roll*. Nueva Jersey, Hampton Press INC.
- CILLERO, Antonio. 1994⁷. *Beatles 2*. Barcelona, Ediciones Júcar.
- CLAERR, Thomas A. y GARGAN, Richard. 1984. "The Role of Songs in the Foreign Language Classroom", en SNYDER, Bárbara. ed. *Look Out World, Here We Come*. Columbus, Ohio Modern Language Teachers Association, 28-32.
- CLARK, J. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- CLINE, Cheryl. 1995. "Little songs of misogyny", en McDONNELL, Evelyn y POWERS eds. 1995. *Rock She Wrote*. Londres, Plexus, 369-375.
- COATES, Jennifer y CAMERON, Deborah. eds. 1988. *Women in Their Speech Communities. New Perspectives on Language and Sex*. Londres, Longman.
- COATES, Jennifer. ed. 1998. *Language and Gender: A Reader*. Oxford, Blackwell Publishers.
- COATES, Jennifer. 1993. *Women, Men and Language*. Londres, Longman.
- COATES, Norma. 1997. "(R)evolution now? Rock and the political potential of gender", en WHITELEY, Sheila. ed. *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. Londres, Routledge, 50-64.

- COHEN, Sara. 1991. *Rock Culture in Liverpool. Popular music in the making*. Oxford, Oxford University Press.
- COHEN, Sara. 1997. "Men making a scene. Rock music and the production of gender", en WHITELEY, Sheila. ed. *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. Londres, Routledge, 17-36.
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLINA, Sonia. 2002. "Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies", en *The Translator* 8 (1), 1-24.
- COOK, Nicholas. 2001. *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música* (Trad. de Luis Gago). Madrid, Alianza Editorial.
- COOPER, Virginia W. 1985. "Women in Popular Music: A Quantitative Analysis of Feminine Images Over Time", en *Sex Roles* 13 (9/10), 499-506.
- COULOMBE, Renee T. 1999. "The Insatiable Banshee. Voracious vocalizing... Riot Grrrl and the Blues", en BARKIN, Elaine y HAMESSLEY, Lydia. eds. *Audible Traces. Gender, Identity and Music*. Zurich y Los Ángeles, Carciofoli Verlagshaus, 257-272.
- GRADE, M. y LOVETT, S. 1988. "Fetal response to sound stimulation: preliminary report exploring use of sound stimulation in routine obstetrical ultrasound examinations" en *Journal of Ultrasound in Medicine* (7/9), 499-503.
- CRANMER, David y LAROY, Clement. 1992. *Musical Openings. Using Music in the Language Classroom*. Harlow, Longman.
- CROOKALL, David, y OXFORD, Rebecca. 1991. "Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 141-150.
- CRYSTAL, David. 1971. *Linguistics*. Middlesex, Penguin Books.
- CRYSTAL, David. 1986. "Prosodic Development", en FLETCHER, Paul y GARMAN, Michael. eds. *Language Acquisition*. Cambridge,

- Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David. 1997^{2a}. *The Cambridge Encyclopedia of the Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David. 1997^{2b}. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CUBITT, Sean. 1991. *Timeshift. On Video Culture*. Londres, Routledge.
- CUENCA, Carme Manuel. 1988. "Singing in the class", en *Aula de inglés* 7 (2-3), 14-17.
- CURA, Amaia et al. 2004. "Using pop songs to develop cross-curricular themes", en *The Macmillan Magazine* 3, 6-7.
- DACHS, David. 1969. *American Pop*. Nueva York, Scholastic Book Services.
- DAKIN, Julian. 1968. *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. Harlow, Longman.
- DALE, Philip S. 1972. *Language Development. Structure and Function*. Hindsdale (ILL), The Dryden Press.
- DESPINS, Jean-Paul. 1996. *La música y el cerebro* (Trad. de María Renata Segura). Barcelona, Gedisa.
- DETHIER, Brock. 2003. *From Dylan to Donne. Bridging English and Music*. Portsmouth, Heinemann.
- DÍAZ, Joaquín. 1971. *Palabras ocultas en la canción folklórica*. Madrid, Taurus.
- DIBBEN, Nicola. 1999. "Representation of femininity in popular music", en *Popular Music* 18 (3), 331-355.
- DILLARD, J. L. 1972. *Black English. Its History and Usage in the United States*. Nueva York, Random House.
- DIYANNI, Robert. 1998. *Literature. Reading Fiction, Poetry, Drama, and the Essay*. Boston, McGraw Hill.
- DOMINICK, Joseph. 1996⁵. *The Dynamics of Mass Communication*. Nueva York, McGraw Hill.
- DOMONEY, Liz y HARRIS, Simon. 1993. "Justified and ancient: pop music in EFL classrooms", en *ELT Journal* 47 (3), 234-241.

- DÖRNYEI, Zoltán y CSIZÉR, K. 1998. "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study" en *Language Teaching Research* 2, 203-229.
- DÖRNYEI, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- DOS SANTOS, Manuel. 1985. "Popular Songs in the Classroom", en *Newsletter for Spanish Teachers of English* 1, 9-10.
- DOUGLAS, Susan J. 1994. *Where the Girls Are*. Londres, Penguin Books.
- DOWLING W. Jay y HARWOOD Dane L. 1986. *Music Cognition*. Nueva York, Academic Press.
- DUBIN, Fraida. 1974. "Pop, Rock and Folk Music: An Overlooked Resource", en *English Teaching Forum* 12 (3), 1-5.
- DUBIN, Fraida y OLSHTAIN, Elite. 1977. *Facilitating Language Learning. A Guidebook for The ESL/EFL Teacher*. Nueva York, McGraw-Hill International Book Company.
- DUDENEY, Gavin. 2000. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DUFF, Alan. 1989. *Translation*. Oxford, Oxford University Press.
- DULAY, Heidi, BURT, Marina y KRASHEN, Stephen. 1982. *Language Two*. Oxford, Oxford University Press.
- DURÁN GIMÉNEZ-RICO, Isabel. 1994. "Lo masculino y lo femenino en la canción ligera: una audición comparativa", en CARAMÉS, José Luis y GONZÁLEZ, Santiago. eds. *Género y sexo en el discurso artístico*. Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 257284.
- EDWARDS, June Caroline. 1997. *Using Music for Second Language Purposes*. (Tesis de Master) California State University. UMI 1387192.
- EDWARDS, Nathan. 2000. "Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study", en *English for Specific Purposes* 19, 291-296.

- ELLIS, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- ESCUTIA, Marciano. 2005. "El uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los pronombres clíticos en español" en *Atlantis* 27 (1), 39-51.
- FALCES SIERRA, Marta, DÍAZ DUEÑAS, Mercedes y PÉREZ FERNÁNDEZ, José María. eds. 2002. *Actas del 25º Congreso AEDEAN*. (CD-ROM) Granada, Universidad de Granada.
- FANLO, Alicia y MONREAL, M^a Eugenia. 1986. "Cantamos en clase", en *Aula de inglés* 5 (3), 8.
- FÉLIX FERNÁNDEZ, Leandro y ORTEGA ARJONILLA, Emilio. coords. 1997. *Estudios sobre traducción e interpretación. Actas de las I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga*. Málaga, CEDMA.
- FONSECA MORA, Carmen. 1999. *El papel de la musicalidad del lenguaje en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua* (Tesis doctoral) Universidad de Huelva. UMI 3044868.
- FONSECA MORA, Carmen. 2000. "Foreign Language Acquisition and Melody Singing", en *ELT Journal* 54 (2), 146-152.
- FONSECA MORA, Carmen. 2001. "La comprensión oral de mensajes verbales en L2: Los elementos no lingüísticos", en BRUTON, Anthony y RAMÍREZ, Belén. eds. *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- FORMAN, Murray. 2000. "'Represent': Race, space and place in rap music", en *Popular Music* 19 (1), 65-90.
- FOSS, Karen A. y REITZEL, Armeda C. 1991. "A Relational Model for Managing Second Language Anxiety" en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 129-140.
- FOSTER-KUEHN, Myrna. 1998. "Gender and Communication: The Influence of Gender on Language and Communication", en MUSIALOWSKI ASHCRAFT, Donna. ed.

- Women's Work: A Survey of Scholarship By and About Women*. Londres, The Haworth Press.
- FOWLER, Floyd J. 1995. *Improving Survey Questions*. California, Sage Publications.
- FOWLER, W. S. 1982 "Criterios para la elección de un libro de texto", en PUJANTE, Ángel Luis y HYDE, John. eds. *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- FREUDIGER, Patricia y ALMQUIST, Elizabeth. 1978. "Male and Female Roles in the Lyrics of Three Genres of Contemporary Music", en *Sex Roles* 4 (1), 51-65.
- FRITH, Simon. 1981. *Sounds Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock'n'Roll*. Nueva York, Patheon.
- FRITH, Simon. 1988. "Why Do Songs Have Words", en FRITH, Simon. *Music for Pleasure. Essays in the Sociology of Pop*. Surrey, Polity Press.
- FRITH, Simon. ed. 1989. *World Music, Politics and Social Change*. Manchester, Manchester University Press.
- FRITH, Simon. 2001. "Hacia una estética de la música popular", en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Editorial Trotta.
- FUBINI, Enrico. 1994. *Música y lenguaje en la estética contemporánea* (Trad. de Carlos Guillermo Pérez de Aranda). Madrid, Alianza Editorial.
- FUENTES LUQUE, Adrián. 2001. "Aspectos profesionales y técnicos de la traducción audiovisual, con especial referencia al caso de España", en *Trans* 5, 143-152.
- FUERTES OLIVERA, PEDRO A. 1992. *Mujer, lenguaje y sociedad: los estereotipos de género en inglés y en español*. Madrid, Centro Asesor de la Mujer.
- GALLEGOS ROSILLO, José Antonio. 2001. "El capricho de la traducción poética", en *Trans* 5, 77-90.
- GAMMON, Vic. 1984 " 'Not appreciated in Worthing?' Class expression and popular song texts in mid-nineteenth-century Britain", en *Popular Music* 4, 5-24.
- GARCÍA DE LA FUENTE, Olegario. 1994. *Metodología de la investigación científica*. Madrid, Editorial CEES.

- GARCÍA MESEGUER, Álvaro. 1999. "El español, una lengua no sexista", en FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M^a Dolores, MEDINA GUERRA, Antonia M^a y TAILLEFER DE HAYA, Lidia. eds. *El sexismo en el lenguaje*. Málaga, Diputación Provincial de Málaga, 51-76.
- GARCÍA RUIPÉREZ, Purificación et al. 1988. "Some suggestions on the use of songs in ELT", en *Newsletter for Spanish Teachers of English* 3, 19-22.
- GARDNER, Howard. 1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, Howard. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, Robert C. 1960. *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Montreal, McGill University.
- GARDNER, Robert C. y LAMBERT, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (MA), Newbury House.
- GATTI-TAYLOR, Marisa. 1980. "Songs as a Linguistic and Cultural Resource in the Intermediate Italian Class", en *Foreign Language Annals* 13 (6), 465-469.
- GAY, Paul du et al. 1997. *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- GOLDEN, Seán. 1997. "Whose morsel of lips will you bite?", en POYATOS, Fernando, ed. *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- GONZÁLEZ DE CASTEJÓN, María Luisa. 1989. "Lend songs an ear", en *Actas: IV Jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada, 48-59.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Paloma. 2005. *Suggestions for a Syllabus Design*. Sevilla, Editorial MAD.

- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. 1986. *Veinte años de canción en España (1963-1983)*. Madrid, Grupo Cultural Zero.
- GOW, Joe. 1992. "Music video as communication: Popular formulas and emerging genres", en *Journal of Popular Culture* 26 (2), 41-70.
- GRAHAM, Carolyn. 1978. *Jazz Chants*. Oxford, Oxford University Press.
- GRAHAM, Carolyn. 1993a. *Small Talk: More Jazz Chants*. Oxford, Oxford University Press.
- GRAHAM, Carolyn. 1993b. *Grammarchants: More Jazz Chants*. Oxford, Oxford University Press.
- GRAMLEY, Stephan y PÄTZOLD, Kurt- Michael. 1992. *A Survey of Modern English*. Londres, Routledge.
- GRAMSCI, Antonio. 1975. *Cuaderni del carcere*. Turín, Einaudi.
- GRAVENALL, Betty. 1949. "Music in Language-Teaching", en *English Language Teaching* 3 (5), 123-127.
- GRAZIANO, Amy, PETERSON, Matthew y SHAW, Gordon. 1999. "Enhanced Learning of Proportional Math through Music Training and Spatial-Temporal Training", en *Neurological Research* 21, 139-152.
- GREEN, Lucy. 2001. *Música, género y educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- GREIG, Charlotte. 1997. "Female Identity and the woman songwriter", en WHITELEY, Sheila. ed. *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. Londres, Routledge, 168-177.
- GRIFFEE, Dale T. 1992. *Songs in Action*. Prentice Hall.
- GUIJARRO, Santiago y SALVADOR, Miguel. eds. 1992. *La Biblia*. Madrid, La casa de la Biblia.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen y CASTRO PRIETO, Paloma. 1998. *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid, Editorial La Muralla.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirwood. 1978. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold.

- HANCOCK, Mark. 1998. *Singing Grammar. Teaching Grammar through Songs*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HANSEN, Christine y HANSEN, Randal D. 1991. "Schematic Information Processing of Heavy Metal Lyrics", en *Communication Research* 18 (3), 373-411.
- HARRIS, Roy y TAYLOR, Talbot J. 1997. *Landmarks in Linguistic Thought I: The Western Tradition from Socrates to Saussure*. Cornwall, Routledge.
- HASTINGS, Bob. 2004. "Can we do a song?", en *Teacherline* 20, 8-9.
- HATCH, David y MILLWARD Stephen. 1987. *From Blues to Rock. An Analytical History of Pop Music*. Manchester, Manchester University Press.
- HAMM, Charles. 1995. *Putting Popular Music in its Place*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HAWKINS, Stan. 1996. "Perspectives in popular musicology: music, Lennox and meaning in 1990s pop", en *Popular Music* 15 (1), 17-36.
- HEATH, Peter. 1988. *On Language: the Diversity of Human Language structure and its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HELM-ESTABROOKS, Nancy y ALBERT, Martin L. 1994. *Manual de Terapia de la Afasia* (Trad. de Sara B. Fernández Guinea). Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- HEPPER, P. G. 1988. "Fetal 'soap' addiction", en *Lancet* 11 (1), 1347-1348.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel. 1996. "Modelos sociolingüísticos en la literatura musical", en POZUELO YVANCOS, José María y VICENTE GÓMEZ, Francisco. eds. *Mundos de Ficción II: Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*. Murcia, Universidad de Murcia, 871-880.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel. 1997. "Sociolingüística y enseñanza de lenguas extranjeras", en OTAL, José Luis, FORTANET, Inmaculada y CODINA, Victòria. eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, 523-529.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel. 1999. *Geolingüística. Modelos de interpretación geográfica para lingüistas*. Murcia, Universidad de Murcia.
- HERVEY, Sándor et al. 1995. *Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English*. Londres, Routledge.

- HEWITT, Elaine. 2000. "A study of pop-song translations", en *Perspectives: Studies in Translatology* 8 (3), 187-195.
- HODGE, Robert. 1985. "Song", en VAN DIJK, T. ed. *Discourse and Literature*. Amsterdam, John Benjamins, 121-135.
- HOLMES, Vicki L. y MOULTON Margaret R. 2001. *Writing Simple Poems*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HORWITZ, Elaine K., HORWITZ, Michael B. y COPE, Jo Ann. 1991. "Foreign Language Classroom Anxiety", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall. 27-36.
- HORWITZ, Elaine K. 1997. "Some suggestions for decreasing FLA: part 2", en *MIE Journal* 8, 48-53.
- HOSOKAWA, S. 1984. "The walkman effect", en *Popular Music* 4, 165-180.
- HOWATT, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford, Oxford Univeristy Press.
- HURTADO, Amparo. 1995. "La traductología", en LE BEL, Édith. ed. *Le masquet et la plume. Traducir: reflexiones, experiencias y practices*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 9-20.
- HYDEN, Colleen y McANDLESS, N. Jane. 1983. "Men and women as portrayed in the lyrics of contemporary music", en *Popular Music and Society* 9 (2), 19-26.
- IRIGARARY, Luce. 1985. *This Sex Which is not One*. Nueva York, Cornell University Press, 23-33 y 68-85.
- IRIONDO, Fernando. 2005. "Hip hop una revolución global", en *Magazine El Semanal* (17/04/2005), 28-34.
- JACKENDOFF, Ray. 1992. *Languages of the Mind. Essays on Mental Representation*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- JEAN-BAPTISTE, Alfred. 1992. *Caribbean English and the Literacy Tutor – A Manual* en www.nald.ca/fulltext/caribb/contents.htm (18/08/2004).

- JESPERSEN, Otto. 1922. *Language, its Nature, Development, and Origin*.
Londres, George Allen & Unwin LTD.
- JOLLY, Yukiko S. 1975. "The Use of Songs in Teaching Foreign Languages", en *Modern Language Journal* 59, 11-14.
- JORDAN, R.R. y MACKAY, R. 1976. *A Handbook for English Language Assistants*. Londres, Collins Clear-Type Press.
- KERLINGER, Fred N. 2002⁴. *Investigación del comportamiento*. Méjico, McGraw-Hill.
- KILGOUR, Andrea R., JAKOBSON, Lorna S. y CUDDY, Lola L. 2000.
"Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall", en *Memory & Cognition* 28 (5), 700-710.
- KLEINMANN, Howard H. 1977. "Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition", en *Language Learning* 27 (1), 93-107.
- KNOTT, Kathleen. 1985. "From songs lyrics to photo-story", en *Practical English Teaching* 5 (4), 42-45.
- KOELSCH, Stefan et al. 2004. "Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing" en *Nature Neuroscience* 7 (3), 302307.
- KOIZUMI, Kyoko. 2002. "Popular music, gender and high school pupils in Japan: personal music in school and leisure sites", en *Popular Music* 21 (1), 107-125.
- KRAEMER, D. J. M. et al. 2005. "Musical Imagery: Sound of silence activates auditory cortex", en *Nature* 434 (7030), 158.
- KRASHEN, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen y TERRELL, Tracy. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen. 1987. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.
Londres, Longman.
- KRASHEN, Stephen. 1989. *Language Acquisition and Language Education*. Londres, Prentice Hall International.

- KRIMS, Adam. 2001. *Rap Music and the Poetics of Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KUBEY, Robert y LARSON, Reed. 1990. "The Use and Experience of the New Video Media among Children and Young Adolescents", en *Communication Research* 17 (1), 107-130.
- LABIOSA, Libyan y DRISCOLL, Chris. 1999. "Music at the International Center for Accelerative Learning", en *Humanising Language Teaching Magazine* 1 (6).
- LABOV, William. 1982³. *The Social Stratification of English in New York*. City Washington, Georgetown University Press.
- LAMB, Martin. 2004. "Integrative motivation in a globalizing world", en *System* 32, 3-19.
- LANE, June. 1981. *Using Country Music to Teach Language Arts*, en ERIC (ED 213012 Online 14/02/03) Peoria (ILL).
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael H. 1994. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres, Longman.
- LEACH, Elizabeth Eva. 2001. "Vicars of 'Wannabe': authenticity and the Spice Girls", en *Popular Music* 20 (2), 143-167.
- LECANUET, J. P. 1996. "Prenatal auditory experience", en DELIÈGE, Irene y SLOBODA, John. eds. *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford, Oxford University Press.
- LEE, W. y DODDERIDGE, M. 1963. *Time for a Song: A Book of Songs for Overseas Learners of English*. Harlow, Longman.
- LEMS, Kristin. 1996. *For a Song: Music across the ESL Curriculum*, en ERIC (ED 396524 Online 14/02/03) Chicago (ILL).
- LENG, Xiaodan y SHAW, Gordon. 1991. "Toward a Neural Theory of Higher Brain Function Using Music as a Window", en *Concepts in Neurosciencie* 2 (2), 229-258.
- LENNEBERG, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. Nueva York, John Wiley & Sons.
- LERNER, Alan Jay. 1997. *My Fair Lady*. Harlow, Pearson Education Limited.

- LIEBERMAN, Philip. 1986. "The Acquisition of Intonation by Infants: Physiology and Neural Control", en JOHN-LEWIS, Catherine. ed. *Intonation in Discourse*. Londres, Croom Helm, 239-257.
- LIGHTBOWN, Patsy M. y SPADA, Nina. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford, Oxford University Press.
- LINDSTRÖN, K. coord. 1991. *En el Aula de Inglés. Metodología Práctica para la Enseñanza de Jóvenes Principiantes*. Harlow, Longman.
- LIVINSTONE, Frank B. 1973. "Did the Australopithecines Sing?", en *Current Anthropology* 14 (1-2), 25-29.
- LOMAX, Alan. 2001. "Estructuras de la canción y estructura social", en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Editorial Trotta.
- LONT, Cynthia M. 1992. "Women's Music. No Longer a Small Private Party", en GAROFALO, Revé. ed. *Rockin' the Boat: Mass Music and Mass Movements*. Boston, South End Press.
- MacINTYRE, Peter D. y GARDNER, Robert C. 1991a. "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature", en *Language Learning* 41 (1), 85-117.
- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel et al. 1989. "Metodología para la explotación de las canciones en el aula de inglés" en GARRUDO CARABIAS, Francisco y COMESAÑA RINCÓN, Joaquín. eds. *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla, Asociación Española de Lingüística Aplicada, 335-341.
- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel et al. 1990. "Posibilidades didácticas de las canciones en la clase de inglés", en JIMÉNEZ RAYA, Manuel y DORREGO TIKTIN, M^a José. eds. *Actas: V Jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada, 127-142.
- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel y McLAREN, Neil. 1995. *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid, Editorial La Calesa.

- MALEY, Alan y DUFF, Alan. 1987. *Sounds Intriguing. Resource Material for Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MALEY, Alan y DUFF, Alan. 1990. *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MARCO, Joaquín, ed. 1973. *Los movimientos pop*. Barcelona, Salvat editores.
- MARIN, Oscar. 1982. "Neurological aspects of music perception and performance", en DEUSTCH, Diana. *The Psychology of Music*. Londres, Academic Press, 453-477.
- MARTÍN, Sabas. coord. 1998. *Radio 3: 20 años. Una crónica de la cultura Pop en España*. Valencia, Editorial La Máscara.
- MARTÍNEZ, Catalina. 1984. "Traducción de la canción", en *Babel: Revista de los Estudiantes de la EUTI 1*, 105-116.
- MARTOS COLLADO, M^a Rosa. 1990. "Los materiales auxiliares: el «armario de recursos»", en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 124-135.
- MATA BARREIRO, Carmen. 1990. "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas", en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 158-171.
- MAYORAL, Roberto, KELLY, Dorothy y GALLARDO, Natividad. 1986. "Concepto de traducción subordinada (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción (I)", en FERNÁNDEZ, F. ed. *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 95-105.
- McCLARY, Susan. 1991. *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- McCLEAN, A. 1983. "Rock as Literature: Springsteen's The River", en *English Teaching Forum 16 (4)*, 43-45.
- McDONNELL, Evelyn y POWERS, Ann. 1995. *Rock She Wrote*. Londres, Plexus.
- McLAREN, Neil. 2003. "Linguistic Patriotism: Aspects of the Language of

- Some National Anthems”, en LUQUE AGULLÓ, Gloria, BUENO GONZÁLEZ, Antonio y TEJADA MOLINA, Gabriel. eds. *Las lenguas en un mundo global* (CD-ROM) Jaén, Universidad de Jaén, 85-122.
- McROBBIE, Angela. ed. 1989. *Zoot Suits and Second-Hand Dresses. An Anthology of Fashion and Music*. Basingstoke, Macmillan.
- McROBBIE, Angela. 1999. *In the Culture Society. Art, Fashion and Popular Music*. Londres, Routledge.
- McROBBIE, Angela. 2000. *Feminism and Youth Culture*. Basingstoke, Macmillan Press.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. 1973. *Mis páginas preferidas. Temas literarios*. Madrid, Gredos.
- MERINO, José. 1988. *Miscelánea Inglesa*. Madrid, Editorial Anglo-Didáctica.
- MERRIAM, Alan P. 2001. “Usos y funciones”, en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Editorial Trotta.
- MIDDLETON, Richard y MUNCIE, John. 1981. “Pop Culture, Pop Music and Post-war Youth: Countercultures”, en *Block 5: Politics, Ideology and Popular Culture* (1). Milton Keynes, Open University Press.
- MIDDLETON, Richard. 1997. *Understanding Pop Music*. Milton Keynes, Open University Press.
- MILLER, Leon K. 1989. *Musical Savants. Exceptional Skill in the Mentally Retarded*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MILLS, Sara. 1994. “Close Encounters of a Feminist Kind: Transitivity Analysis and Pop Lyrics”, en WALES, Katie. ed. *Feminist Linguistics in Literary Criticism*. Suffolk, D. S. Brewer, 137-157.
- MILROY, Leslie. 1980. *Language and Social Networks*. Oxford, Basil Blackwell Publisher.
- MOISALA, Pirkko y DIAMOND, Beverley. eds. 2000. *Music and Gender*. Chicago, University of Illinois Press.
- MOLINA PLAZA, Silvia. 1997. *Lengua y discriminación genérica en los libros de texto de ELT*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MONTES MOZO, Catalina. 1980. “Posible interferencia de la música en el aprendizaje de lenguas modernas”, en *Studia Zamorensia* 1, 285-289.

- MONTGOMERY, Martin. 1995. *An Introduction to Language and Society*. Londres, Routledge.
- MUROS, Jesús et al. 1998. *Music through English*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MURPHEY, Tim. 1988. "Using Pop Video Clips", en *ETAS Publication 3*, 35-38.
- MURPHEY, Tim. 1990. *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and Music in Teaching English to Speaker of Other Languages*. Berna, Peter Lang.
- MURPHEY, Tim. 1992. *Music and Song*. Oxford, Oxford University Press.
- MUSIALOWSKI ASHCRAFT, Donna. ed. 1998. *Women's Work: A Survey of Scholarship By and About Women*. Londres, The Haworth Press.
- NEELEY, Paul. 1996. "Basic Guidelines for Adapting Written Scriptural Texts into song Lyrics" en *Notes on Translation 10* (2), 421-51.
- NÚÑEZ DELGADO, Pilar. 2002. "Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística", en *Revista Española de Lingüística Aplicada 15*, 113-135.
- NUSSBAUM CAPDEVILA, Luci. 1994. "Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Enseñar lengua 1* (1), 85-93.
- NUZUM, Eric. 2004. "Crash into me, baby: America's implicit music censorship since September 11", en KORPE, Maire. ed. *Shoot the Singer! Music Censorship Today*. Londres, Zed Books, 149-159.
- O'BRIEN, Lucy. 1999. "¿Resulta más fácil para una mujer alcanzar el éxito hoy día como artista?", en PUIG, Luis y TALENS, Jenaro. eds. *Las culturas del Rock* (Trad. de Manuel Talens y Luis Puig). Valencia, Pretextos.
- O'BRIEN, Lucy. 2002. *She Bop II: the Definitive History of Women in Rock, Pop and Soul*. Londres, Continuum.
- ODRIOZOLA, Javier y TRELLES, Nieves. 1992. *Guía Documental y de Recursos de Inglés*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- OJEDA, Julieta. 2002. "Representaciones de la mujer en la música tradicional y country norteamericana", en VIGARA TAUSTE, Ana María y JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María. eds. *Género, sexo y discurso*. Madrid, Ediciones del Laberinto, 263-310.
- OLDS, C. 1985. "Fetal response to music", en *Midwives Chronicle and Nursing Notes* 98, 202-203.
- OLIVARES MERINO, Julio Ángel. 2002. "Song and other ways of retention: exploiting musical and visual modes of learning in the classroom", en MOLINA NAVARRETE, Francisca y LUQUE AGULLÓ, Gloria. eds. *Uso del inglés en el aula: lengua, literatura y traducción*. Jaén, Universidad de Jaén, 281-300.
- ORTEGA CEBREROS, Ana M^a. 2002. "Learners' anxiety in the language classroom", en MOLINA NAVARRETE, Francisca y LUQUE AGULLÓ, Gloria. eds. *Uso del inglés en el aula: lengua, literatura y traducción*. Jaén, Universidad de Jaén, 253-257.
- OSMAN, Alice H. 1965. *A Program of Songs as One Mode for Learning EFL. Professional Diploma Report*. Nueva York, Teachers College-Columbia University.
- OSMAN, Alice H. y WELLMAN, Laurie. 1978. "Hey Teacher! How Come They're Singing in the Other Class?", en LIGHT, R. y OSMAN, A. eds. *Collected Papers in Teaching ESL and Bilingual Education: Themes, Practices, Viewpoints*. Nueva York, Teachers College-Columbia University, 115-123.
- OTTO, Sue K. y PUSACK, James P. 1993. "An Introduction to Foreign Language Multimedia: The Ten Most Frequently Asked Questions", en HATFIELD, William N. ed. *Visions and Realities in Foreign Language Teaching: Where We Are, Where We Are Going*. Illinois, National Textbook Company, 55-72.
- PADLEY, G. A. 1976. *Grammatical Theory in Western Europe: 1500-1700*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M. 1994. *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- PARCERISA, Artur. 1992. "La planificación de las actividades", en *Aula de Innovación Educativa* 1, 37-39.

- PARKER, Maria. 2000. "Pronunciation and grammar using video and audio activities" en *Forum* 38 (1).
- PARKINSON DE SAZ, Sara M. 1984. *La enseñanza del inglés: concepto, metodología y programación*. Madrid, Editorial Empeño 14.
- PARKINSON DE SAZ, Sara M. 1990. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid, Editorial Empeño 14.
- RAUSCHER, Frances, SHAW Gordon y KY, Katherine. 1993. "Music and Spatial Task Performance", en *Nature* 365, 611.
- RAVERA CARREÑO, Margarita. 1990. "La expresión oral: teoría, tendencias y actividades", en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 13-42.
- REMPEL, Ursula M. 2001. "Women in Music", en *Transforming the Disciplines. A Women's Studies Premier*. Nueva York, The Haworth Press, 47-54.
- RICHARD-AMATO, Patricia A. 1988. *Making it Happen. Interaction in the Second Language Classroom*. Londres, Longman.
- RIEROLA PUIGDERAJOLS, Ana María. 2001. *A Linguistic Study of the Magic in Disney Lyrics* (Tesis Doctoral TDX-1219101-135437) Barcelona, Universidad de Barcelona.
- RINTELL, Ellen M. 1990. "That's incredible: stories of emotion told by second language learners and native speakers", en SCARCELLA, Robin, ANDERSEN Elaine y KRASHEN, Stephen. eds. *From Developing Communicative Competence in a Second Language*. Nueva York, Newbury House Publishers, 75-99.
- ROBERSTON, Carol E. 2001. "Poder y género en las experiencias musicales de las mujeres", en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Trotta.
- ROBINS, R. H. 1997. *A Short History of Linguistics*. Londres, Longman.
- ROBINSON, Bryan. 1986. "Once upon a tune, ..." en *Aula de inglés* 3, 6-7.
- ROD, Ellis. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ANEXOS

TEST PARA MEDIR EL NIVEL DE INGLES

APELLIDOS Y NOMBRES:

GRADO Y SECCIÓN: **FECHA:**

INSTRUCCIONES: Estimado estudiante, el presente test trata de un trabajo de investigación, en él se mide tu nivel de logro de tu vocabulario en inglés, lo cual te pido que resuelvas en forma clara, correcta y precisa cada ítem que te presento a continuación.

1. An _____ in the library this morning.
 - A is study
 - B studying
 - C is studying
 - D are studying

2. Alicia, _____ the windows please. It's too hot in here.
 - A opens
 - B open
 - C opened
 - D will opened

3. The movie was _____ the book.
 - A as
 - B as good
 - C good as
 - D as good as

4. Eli's hobbies include jogging, swimming, and _____.
 - A to climb mountains
 - B climb mountains
 - C to climb
 - D climbing mountains

5. Mr. Hawkins requests that someone _____ the data by fax immediately.
 - A sent
 - B sends
 - C send
 - D to send

6. Who is _____, Marina or Sachiko?
 - A tallest
 - B tall
 - C taller
 - D the tallest

7. The concert will begin _____ fifteen minutes.
- A in
 - B on
 - C with
 - D about
8. I have only a _____ Christmas cards left to write.
- A few
 - B fewer
 - C less
 - D Little
9. Each of the Olympic athletes _____ for months, even years.
- A have been training
 - B were training
 - C has been training
 - D been training
10. Maria _____ never late for work.
- A am
 - B are
 - C were
 - D is
11. The company will upgrade _____ computer information systems next month.
- A there
 - B their
 - C it's
 - D its
12. Cheryl likes apples, _____ she does not like oranges.
- A so
 - B for
 - C but
 - D or
13. You were _____ the New York office before 2 p.m.
- A suppose call
 - B supposed to call
 - C supposed calling
 - D supposed call

14. When I graduate from college next June, I _____ a student here for five years.

- A will have been
- B have been
- C has been
- D will have

15. Ms. Guth _____ rather not invest that money in the stock market.

- A has to
- B could
- C would
- D must

ENGLISH CLASS SURVEY

Nombre: _____ Grado: _____

Estimado estudiante, (Dear Student

Responder las preguntas cabal y honestamente. ¡Gracias!

PROPOSITO: Identificar las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje el inglés, al igual que sus intereses y expectativas frente a los cursos de inglés. Marca con una X la respuesta que te satisfaga. (Puedes marcar varias opciones)

1. ¿Es importante para Ud. el inglés? SI _____ NO _____ Por qué?

2. Aprender el idioma inglés le parece Aburrido _____ Difícil _____
Fácil _____ Interesante _____

3. Considera que para aprender inglés es Ud. Muy bueno _____
Bueno _____ Regular _____ Me cuesta trabajo _____

4. En su opinión, ¿Qué es más importante aprender en la clase de inglés?

Enumérelas de 1 a 6 siendo 1 la más importante y 6 la menos importante. Hablar _____ Leer _____ Escribir _____ Escuchar _____
Gramática _____ Vocabulario _____

5. ¿Qué habilidad o componente considera que ha desarrollado más a lo largo de su aprendizaje del inglés? Escuchar _____ Hablar _____ Leer _____
Escribir _____ Gramática _____ Vocabulario _____

6. En su opinión, ¿En qué habilidad lingüística o componente encuentra Ud. mayor dificultad? Enumérelas de 1 a 6 siendo 1 la más difícil y 6 la menos difícil. Hablar _____ Leer _____ Escribir _____ Escuchar _____ Gramática _____
Vocabulario _____

7. ¿Qué tipo de materiales espera Ud. sean utilizados para el desarrollo de las clases de inglés? Texto guía _____ Videos _____ Ayudas tecnológicas _____ Historias _____ Artículos _____ Otros (Cuales) _____

8. Marque su grado de preferencia de las siguientes actividades que se pueden desarrollar con los recursos del colegio en la clase de inglés. Mucho Poco Nada

Ejercicios de gramática

Ejercicios de escucha Ejercicios con videos Ejercicios apoyados en el computador

Ejercicios de escritura Ejercicios de lectura. Conversac./Diálogos Ejercicios de vocabulario Exposiciones Juegos Ejercicios de traducción Otras (Cuales???)

9. Qué características le gustaría encontrar en su profesor practicante de clase de inglés?

10. De qué manera le gustaría trabajar durante las clases de inglés: Actividades individuales _____ Actividades para realizar en parejas _____ Actividades para trabajo en grupo _____ Actividades para realizar dentro del salón de clase _____ Actividades para realizar en casa (tareas) _____

11. Me gustaría ser evaluado mediante: Exámenes _____ Quizzes _____ Actividades orales (Exposiciones) _____ Actividades extra clase _____ Otras (Cuales) _____

12. ¿De qué manera le gustaría que se desarrollaran las clases de inglés?

_____ ¡Muchas gracias por su amable colaboración! ;)

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

JUICIO DE EXPERTO

Estrategias de lectura de textos académicos en inglés para el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 "nueva urbanización".
Provincia de bagua.

Responsable: Maria Yolanda Fonseca Menor.

Instrucción: Luego de analizar y cotejar el instrumento de evaluación, le solicito que en base a su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aplicación.

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1.- Muy poco	2.- Poco	3.- Regular	4.- Aceptable	5.- Muy aceptable
--------------	----------	-------------	---------------	-------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenidos					X		
Validez de criterio metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación					X		
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total Parcial:					30		
TOTAL:	20						

Puntuación:

De 4 a 11: No valido, reformular

De 12 a 14: No valido, modificar

De 15 a 17: Valido, mejorar

De 18 a 20: Valido, aplicar

Apellidos y Nombres	MG.CARLOS BANCES FERROÑAN
Grado Académico	MAGISTER
Mención	ADMINISTRACIÓN



Firma del Experto
DNI N° 41506609

VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del experto: Dr. Delgado Uriarte Celso
- 1.2. Institución donde labora: USMP-UCV
- 1.3. Título de la investigación: Estrategias de lectura de textos académicos en inglés para el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 “nueva urbanización”. Provincia de bagua.
- 1.4. Nombre del instrumento motivo de evaluación: Encuesta

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

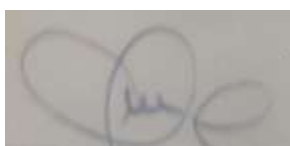
Indicadores	Criterios	Deficiente				Baja				Regular				Buena				Muy buena								
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100					
CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																				X					
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables																					X				
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																					X				
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																					X				
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																					X				
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la gestión pedagógica																					X				
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos																					X				
COHERENCIA	Entre variables e indicadores																					X				
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																					X				
PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación																					X				

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Regular

b) Buena

c) Muy buena

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 20 Lugar y fecha: Bagua 10 de octubre del 2016



Firma del Experto DNI N° 40380383

VALIDEZ DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

JUICIO DE EXPERTO

Estrategias de lectura de textos académicos en inglés para el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 "nueva urbanización". Provincia de bagua.

Responsable: Maria Yolanda Fonseca Menor

Instrucción: Luego de analizar y cotejar la propuesta Estrategias de lectura de textos académicos en inglés para el incremento de vocabulario en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la i.e 16194 "nueva urbanización". Provincia de bagua. Que le manifesté, le solicito que en base a su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aprobación.

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1.- Nada adecuada	2.- Poco adecuada	3.- Medianamente adecuada	4.- Adecuada	5.- Muy adecuada
-------------------	-------------------	---------------------------	--------------	------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenidos (Marco teórico)					X		
Validez de criterio metodológico (metodología de la propuesta)					X		
Validez de objetivos					X		
Validez de resultados					X		
Validez de fundamentación					X		
Presentación y formalidad de la propuesta					X		
Total Parcial:							
TOTAL:	30						

Puntuación:

De 4 a 11: No valido, reformular

De 12 a 14: No valido, modificar

De 15 a 17: Valido, mejorar

De 18 a 20: Valido, aplicar

Apellidos y Nombres	Dr. DELGADO URIARTE CELSO
Grado Académico	DOCTOR
Mención	INVESTIGACIÓN



Firma del
Experto
DNI N°
40380383

